



**Universidade de
Aveiro
2013**

Departamento de Educação

**Sara Dias
Neves**

**A intercompreensão na promoção da cultura
linguística no pré-escolar**



**Universidade de
Aveiro
2013**

Departamento de Educação

**Sara Dias
Neves**

A intercompreensão na promoção da cultura linguística no pré-escolar

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Pinho, Bolseira de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais e irmão por acreditarem em mim e pelo incansável apoio.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Bolsista de Pós-Doutoramento, Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

Este trabalho só foi possível de concretizar devido ao apoio e carinho de várias pessoas, cujo contributo foi essencial para me dar forças para continuar. Deste modo, agradeço particularmente:

À professora Ana Sofia Pinho, pela atenção, disponibilidade e dedicação, pelas palavras de apoio, pelo conhecimento partilhado, por me ajudar a crescer pessoal e profissionalmente, pela orientação e confiança que depositou em mim.

À professora Carlota Thomaz, pelo apoio, pela partilha de conhecimentos e de experiências, pela pessoa reflexiva em que me transformou.

À minha mãe, Luísa, e ao meu pai, Jorge, pelo amor e apoio, pela confiança, por todos os sacrifícios que fizeram por mim e pelo exemplo de vida.

Ao meu irmão, Samuel, pela amizade e carinho, pelo companheirismo e pelo apoio.

Aos meus amigos e amigas do coração, pelas palavras de apoio e carinho, pela confiança em mim depositada, pelos sorrisos partilhados e por terem estado sempre comigo.

A todos, o meu... Obrigada!

palavras-chave

Competência plurilingue, cultura linguística, educação plurilingue como direito, intercompreensão, repertório linguístico.

resumo

Numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade linguística e cultural, torna-se essencial, através de uma educação para a paz, fomentar condutas de paz e respeito pela diversidade, nomeadamente de culturas e de modos de comunicação (UNESCO, 1946). Assim, e começando desde a educação pré-escolar, os contextos educativos assumem um papel crucial, quer na aceitação de crianças de línguas e culturas diferentes, quer na preparação das crianças em geral para a vivência da diversidade cultural e linguística no contexto de uma educação plurilingue que se assume como um direito desde a infância (Beacco & Byram, 2007; Cavalli et al., 2009). Nesta lógica, a intercompreensão apresenta-se como uma das abordagens que podem ser levadas a cabo na construção de projetos que visem a promoção do contacto com a diversidade linguística e cultural no contexto da educação plurilingue, abrangendo uma capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas (Candelier, 2005). Ainda no contexto da educação plurilingue, acredita-se que quanto maior for a Cultura linguística dos sujeitos, maior será a sua predisposição para estar com o Outro, sendo importante alargar o conhecimento destes sobre o mundo das línguas (Simões, 2006; Senos, 2011), nomeadamente desde a idade pré-escolar.

Partindo deste pressuposto, desenvolveu-se um estudo baseado numa investigação qualitativa do tipo investigação-ação (Sousa & Baptista, 2011) e que consistiu no desenvolvimento de um projeto didático em contexto de Educação Pré-Escolar que se baseou na abordagem da intercompreensão como forma de desenvolver a cultura linguística das crianças em idades do pré-escolar, alertando-as para a diversidade linguística e cultural e fomentando o respeito pela diversidade e pelo Outro.

O estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional (SIE A1 e A2) em articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS A1 e A2), resultando neste Relatório Final de Estágio, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico. O presente trabalho teve como principal questão de investigação: *Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da cultura linguística das crianças?*. Além disso, foi também orientado segundo os seguintes objetivos de investigação: Construir conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e cultura linguística; Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto pré-escolar; Compreender o contributo do projeto realizado para o desenvolvimento da cultura linguística das crianças em idade pré-escolar; e Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto educativo da nossa PPS A2 e sobre a nossa aprendizagem profissional.

Após a análise de conteúdo dos dados recolhidos através da observação direta, das videograções das sessões realizadas e dos trabalhos realizados pelas crianças, podemos concluir que a possibilidade de estas, em idade pré-escolar, contactarem com diferentes línguas partindo da ideia da intercompreensão, propicia, acima de tudo, o respeito por todas as línguas. Além disso, o facto de as crianças irem fazendo comparações entre as diferentes línguas, poderá tornar-se crucial no desenvolvimento da sua competência plurilingue, já que esta engloba uma capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas, na base das competências e conhecimentos linguísticos, culturais e de aprendizagem já adquiridos. Quanto ao conceito de cultura linguística, ou seja, o conhecimento relativo às línguas, importa referir que as crianças do grupo de estudo souberam construir e mobilizar esses conhecimentos na identificação e reconhecimento de novas palavras, e na identificação de diferenças e semelhanças entre as quatro línguas trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano), apesar de a maior parte das crianças não ter um contacto permanente com as essas línguas, à exceção do português.

Em conclusão, e perante uma sociedade cada vez mais diversificada a nível linguístico e cultural, torna-se essencial que os agentes de educação pensem e idealizem estratégias e metodologias pedagógicas capazes de levar as crianças, desde cedo, a aceitarem e respeitarem o outro e a diferença, refletindo e tomando consciência de tal fator. Por isso mesmo, importa frisar a importância da realização deste estudo e deste projeto de intervenção a nível profissional (e pessoal), que nos deu a possibilidade de alargar o nosso conhecimento e pensar num projeto com uma temática que para nós era desconhecida, mas que se revelou entusiasmante e motivadora, levando-nos a uma constante reflexão sobre a nossa ação.

keywords

Intercomprehension, linguistic culture, plurilingual education as right, plurilingual competence, plurilingual repertoire

abstract

In a society increasingly marked by linguistic and cultural diversity, it is essential through an education for peace to develop attitudes towards peace and respect for diversity, namely of cultures and ways of communication (UNESCO, 1946). Thus, and starting from pre-school education, the educational contexts play a crucial role, both in the acceptance of children of different languages and cultures, and the preparation of children for the overall experience of cultural and linguistic diversity in the context of a plurilingual education seen as a right from childhood (Beacco & Byram, 2007; Cavalli et al., 2009). In this logic, intercomprehension presents itself as one of the approaches that can be undertaken in the construction of projects that aim to promote the contact with the linguistic and cultural diversity in the context plurilingual education, including an ability to build bridges between cultures and languages (Candelier, 2005). Also, in the context of plurilingual education it is believed that the broader the individuals' Linguistic culture is, the greater will their willingness be to contact with the Other. This makes it important to broaden the individuals' knowledge about the world of languages (Simões, 2006; Senos, 2011), being therefore essential to foster such development from pre-school age. Under this assumption, a study based on qualitative research of action research (Sousa & Baptista, 2011), was carried out. It consisted in the development of a didactic project in the context of pre-school education which was based on the intercomprehension approach as a way of developing the linguistic culture of children on preschool age, alerting them to the linguistic and cultural diversity and promoting respect for diversity and the Other.

The study was performed within the course of Educational Research Seminar (SIE A1 and A2) in conjunction with the course of Supervised Teaching Practice (PPS A1 and A2), resulting in this Final Practicum Report, for the Master's degree in Preschool Education and Teaching of 1st Cycle of Basic School. The present work had as main research question: What is the contribution of a project based intercomprehension to the promotion the children's linguistic culture?. Besides this, it was also guided by the following research objectives: To build theoretical-conceptual knowledge about peace education, plurilingual education, intercomprehension and linguistic culture; To design, develop and evaluate a didactic project in pre-school context; To understand the contribution of project undertaken for the development of the linguistic culture of children in preschool, and to reflect critically on the project developed in the educational context of our PPS A2 and on our professional learning.

After the content analysis of the data collected through direct observation, video recordings of the sessions and the work done by the children, we can conclude that the possibility given to these preschool children to contact with different languages based on the idea of intercomprehension provides, above all, the respect for all languages. Moreover, the fact that children make comparisons between different languages may become crucial in the development of their plurilingual competence, as it comprises the ability to build bridges between languages and cultures on the basis of competences and linguistic, cultural and learning knowledge already acquired.

When it comes to concept of linguistic culture, i.e., knowledge on languages, it should be noted that children in the study group were able to build and mobilize such knowledge in the identification and recognition of new words, and in the identification of similarities and differences between the four languages worked (Portuguese, Spanish, French and Italian), although most children do not have a permanent contact with these languages, except for the Portuguese.

In conclusion, and in view of a society that is increasingly culturally and linguistically diverse, it is essential that educational agents think and idealize strategies and teaching methodologies able to help children from an early age to accept and respect the other and diversity, by reflecting and becoming aware of this factor. Therefore, it is important to note the importance of doing this study and this intervention project to us professionally (and personally), since it gave us the possibility of extending our knowledge and think on a project about a theme that was unknown to us, but which proved to be exciting and motivating, and which led to a constant reflection on our actions.

Índice

	Pág.
Índice de Figuras.....	11
Índice de Quadros.....	13
Índice de Anexos.....	15
Introdução.....	17
Capítulo I - Educação para a paz, direitos da criança e educação plurilingue	23
1.1 Os direitos humanos como pilar de educação para a paz.....	25
1.2 Direitos da criança e direitos linguísticos e culturais.....	30
1.3 Educação plurilingue como um direito na infância.....	33
Capítulo II – Intercompreensão como uma possibilidade de educação plurilingue	37
2.1 Intercompreensão: algumas ideias orientadoras.....	39
2.2 Cultura linguística.....	43
Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo	47
3.1 Enquadramento metodológico e apresentação do estudo.....	49
3.1.1 Metodologia de investigação.....	49
3.1.2 Questões e objetivos de investigação.....	51
3.2 Apresentação do projeto de intervenção.....	52
3.2.1 Caracterização da realidade pedagógica e dos intervenientes.....	52
3.2.1.1 Caracterização da instituição.....	52
3.2.1.2 Caracterização do grupo de crianças.....	54
3.2.2 Enquadramento curricular da temática.....	55
3.2.3 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto.....	59
3.2.4. Organização e descrição das sessões de intervenção.....	61
3.2.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	77

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos	81
4.1 Metodologia de análise dos dados.....	83
4.1 Análise do conteúdo.....	83
4.2 Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise.....	84
4.2 Análise e discussão dos resultados.....	87
4.3 Síntese dos resultados obtidos.....	111
Considerações Finais.....	113
Referências Bibliográficas.....	121
Anexos.....	133

Índice de Figuras

Figura 1 -	Ciclo da investigação-ação (Sousa & Baptista, 2011: 65).....	50
Figura 2 -	A nossa mascote Sânia.....	61
Figura 3 -	Álbum fotográfico.....	62
Figura 4 -	Exploração de uma máscara de bruxa.....	63
Figura 5 -	Exploração no globo do Continente Africano.....	65
Figura 6 -	Exploração da palavra carpinteiro nas diferentes línguas.....	68
Figura 7 -	Preenchimento das fichas de trabalho: identificação das línguas.....	72
Figura 8 -	Exploração do refrão da canção: “El planeta hay que cuidar”.....	73
Figura 9 -	Placas representativas do código de cores.....	75
Figura 10 -	C3 a identificar as palavras que são iguais.....	90
Figura 11 -	Transcrição das ideias das crianças (cartaz coletivo).....	92
Figura 12 -	Transcrição das ideias das crianças (cartaz coletivo).....	92
Figura 13 -	A C3 e a C5 conseguem identificar a mudança de língua.....	97
Figura 14 -	A maior parte das crianças conseguem identificar a mudança de língua.....	97
Figura 15 -	Exemplo da ficha de trabalho.....	99
Figura 16 -	Crianças levantam os dedos quando ouvem a palavra “falegname”.....	101
Figura 17 -	Crianças motivada na descoberta da palavra “falegname”.....	102
Figura 18 -	Criança envolvida na atividade.....	103
Figura 19 -	Criança envolvida na atividade, batendo palmas ao ouvir a canção.....	103
Figura 20 -	Crianças envolvidas na atividade, sorrindo ao ouvir a canção.....	104
Figura 21 -	Crianças envolvidas na atividade, sorrindo ao ouvir a canção.....	104
Figura 22 -	Crianças envolvidas e empenhadas na atividade, levantando as placas sempre que ouviam a palavra numa nova língua.....	104
Figura 23 -	Criança envolvida na atividade, encontrando palavras semelhantes.....	105
Figura 24 -	Criança revela curiosidade a questionar qual a letra que está no início do título.....	107
Figura 25 -	Opinião da criança sobre o projeto desenvolvido (cartaz coletivo).....	107
Figura 26 -	Opinião da criança sobre o projeto desenvolvido (cartaz coletivo).....	108
Figura 27 -	Opinião da criança sobre o projeto desenvolvido (cartaz coletivo).....	108
Figura 28 -	Opinião da criança sobre o projeto desenvolvido (cartaz coletivo).....	109
Figura 29 -	Opinião da criança sobre o projeto desenvolvido (cartaz coletivo).....	109
Figura 30 -	Opinião da criança sobre o projeto desenvolvido (passaporte individual).....	110
Figura 31 -	Opinião da criança sobre o projeto desenvolvido (passaporte individual).....	110

Índice de Quadros

Quadro 1 -	Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção.....	60
Quadro 2 -	Categorias e Subcategorias de análise.....	85
Quadro 3 -	Línguas corretamente identificadas.....	98-99

Índice de Anexos

Anexo I -	Planificação do projeto de intervenção.....	134
Anexo II -	Power point para explorar o Halloween.....	158
Anexo III -	Identidade e carta da Handa.....	160
Anexo IV -	História “A menina sem nome” e Música do Gana.....	163
Anexo V -	História: ”Pinocchio” em italiano.....	165
Anexo VI -	Palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas.....	167
Anexo VII -	História: “A surpresa de Handa”.....	170
Anexo VIII -	Excertos da história: “A surpresa de Handa”.....	172
Anexo IX -	Fichas de trabalho – identificação dos animais.....	174
Anexo X -	Cartaz coletivo – II sessão.....	177
Anexo XI -	História “A floresta está em perigo!”.....	179
Anexo XII -	Excertos da história “A Floresta está em perigo” nas diferentes línguas.....	181
Anexo XIII -	Fichas de trabalho – identificação das línguas através do código de cores.....	183
Anexo XIV -	Canção “El planeta hay que salvar”.....	186
Anexo XV -	Recursos usados na exploração do título e refrão da canção.....	188
Anexo XVI -	Recursos usados na sessão: “Desafios das línguas”.....	190
Anexo XVII -	Cartaz coletivo – última sessão.....	195
Anexo XVIII -	Passaportes individuais das crianças.....	198
Anexo XIX -	Álbum fotográfico.....	214
Anexo XX -	Reflexões pessoais sobre a prática pedagógica.....	222
Anexo XXI -	Legenda dos episódios seleccionados para análise.....	236

Introdução

Ao olharmos para nossa sociedade, atualmente, cada vez mais somos confrontados com a diversidade linguística e cultural. Desta forma, torna-se fundamental agir sobre o pensamento humano, através de uma educação para a paz, fomentando nos sujeitos condutas de paz e respeito pela diversidade, nomeadamente de culturas e de modos de comunicação. Uma vez que as diferenças e divergências entre culturas são uma realidade, a educação direcionada para o respeito pelo outro, tem assim um papel crucial na união do mundo e das comunidades que nele habitam.

Neste sentido, os contextos educativos assumem um papel crucial, quer na aceitação de crianças de línguas e culturas diferentes, quer na preparação das crianças para a vivência da diversidade cultural e linguística, criando assim oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação fundamentais para esse fim. Se tivermos em atenção o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), vemos que um dos objetivos pedagógicos aí apontados remete para o desenvolvimento da inclusão da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade, no caminho de uma educação para a cidadania e para o respeito pelo outro.

A intercompreensão apresenta-se como uma das abordagens que podem ser levadas a cabo na construção de projetos que visem a promoção do contacto com a diversidade linguística e cultural no contexto da educação plurilingue. Além de abordagem didática, a intercompreensão pode ser compreendida como a capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas, na base das competências e conhecimentos linguísticos, culturais e de aprendizagem já adquiridos (Santos, 2007). Ainda no âmbito da educação plurilingue, segundo Simões (2006) e Senos (2011), quanto maior for a Cultura linguística dos sujeitos, maior será a sua predisposição para estar com o Outro, tornando-se, por isso, importante alargar o seu conhecimento sobre o mundo das línguas, promover a reconstrução de representações/imagens sobre as línguas e os povos e contribuir para novas práticas linguístico-comunicativas.

Partindo deste pressuposto, sentimos que seria pertinente desenvolver um projeto de intervenção em que pudéssemos abordar a intercompreensão como forma de desenvolver a cultura linguística das crianças em idade pré-escolar, alertando-as para esta diversidade linguística e cultural, fomentando o respeito pela diferença e pelo Outro e fomentando capacidades de intercompreensão desde cedo.

O presente estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional (SIE) em articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), resultando num Relatório Final de Estágio, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao Seminário de Investigação Educacional, este foi constituído por duas unidades curriculares: o Seminário de Investigação Educacional A1 (1.º semestre) e o Seminário de Investigação Educacional A2 (2.º semestre), acontecendo o mesmo para a Prática Pedagógica Supervisionada, nomeadamente, a Prática Pedagógica Supervisionada A1 (1.º semestre) e a Prática Pedagógica Supervisionada A2 (2.º semestre). Assim, o trabalho foi desenvolvido em articulação entre a PPS e o SIE durante os dois semestres, sendo que o primeiro foi dedicado ao enquadramento teórico que sustentou este estudo (Capítulos I e II) e o segundo foi dedicado à construção do projeto de intervenção implementado em contexto de uma sala de pré-escolar (Capítulos III e IV).

Além disso, importa frisar que os estudantes deste Mestrado foram organizados em díade, sendo supervisionados por orientadoras da Universidade e por orientadoras cooperantes pertencentes aos contextos educativos onde eram inseridos, tendo a oportunidade de vivenciar situações educativas diferentes: num semestre, em contexto de Pré-escolar e noutro semestre, em contexto de escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta lógica, e atendendo à nossa díade, começámos por realizar a PPS A1 em contexto de escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente numa turma do 3.º ano de escolaridade, e a PPS A2 em contexto de Pré-escolar, no âmbito da qual implementámos o nosso projeto de investigação e intervenção.

As unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 tinham como temática geral enquadradora *Diversidade linguística e cultural, intercompreensão e desenvolvimento da comunicação e expressão*, temática esta sustentada na necessidade de cada vez maior se refletir sobre as políticas linguísticas educativas que abrangem os primeiros anos de educação das nossas crianças. Neste contexto, o nosso trabalho foi realizado e implementado pela díade, Rosa (2013) e Neves (2013). Contudo, apesar de ter sido um trabalho desenvolvido em conjunto, apoiado num tema comum a ambas, a intercompreensão, cada elemento da díade focou o seu estudo num conceito específico. Assim, Rosa (2013) optou por focar a temática da intercompreensão na relação com o conceito de competência de compreensão oral e

Neves (2013) com o conceito de cultura linguística. Importa referir que estes conceitos mais específicos foram trabalhados articuladamente no projeto de intervenção.

Face ao que tem vindo a ser mencionado, o presente trabalho foi orientado pela seguinte questão: *Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da cultura linguística das crianças?*, tendo como principais objetivos de investigação:

- Construir conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e cultura linguística;
- Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto pré-escolar;
- Compreender o contributo do projeto realizado para o desenvolvimento da cultura linguística das crianças em idade pré-escolar;
- Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto educativo da nossa PPS A2 e sobre a nossa aprendizagem profissional.

Além disso, importa também apresentar os objetivos pedagógico-didáticos do projeto de intervenção, sendo eles:

- Desenvolver competência de intercompreensão;
- Desenvolver a competência plurilingue;
- Tomar consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas (trabalhadas ao longo das sessões);
- Desenvolver a competência de compreensão oral;
- Desenvolver a cultura linguística;
- Fomentar o respeito e valorização pelas línguas.

Atendendo à estrutura do trabalho apresentado, no primeiro capítulo, começamos por abordar de um modo geral os direitos humanos, incorporando nos mesmos alguns dos direitos da criança, enquanto apoio da promoção de uma educação para a paz, focando também os direitos culturais e linguísticos vistos como possíveis meios de entendimento social. Além disso, é abordada numa fase final deste capítulo a educação plurilingue, defendida como um direito desde a idade pré-escolar, de forma a valorizar e potenciar o repertório linguístico de cada criança.

No que concerne ao segundo capítulo, este foca-se na intercompreensão como uma possível forma de educação plurilingue. Assim sendo, começa-se por apresentar

algumas ideias orientadoras sobre o conceito de intercompreensão, de forma a compreendermos a importância do mesmo enquanto abordagem didática no seio de uma educação plurilingue, passando depois para a definição de cultura linguística, considerada um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena (Andrade e Martins, 2004).

Relativamente ao terceiro capítulo, que se centra nas orientações metodológicas do estudo, num primeiro momento faz-se um enquadramento e uma apresentação do nosso estudo, indicando a metodologia de investigação em que nos apoiámos e uma clarificação das questões e objetivos de investigação. Posteriormente, faz-se uma apresentação do nosso projeto de intervenção, começando por uma caracterização da realidade pedagógica e dos intervenientes no mesmo, passando depois para a inserção curricular do tema em estudo. De seguida, apresenta-se ainda os objetivos pedagógico didáticos do projeto em causa, passando para a descrição e organização das sessões de intervenção desenvolvidas, finalizando com a apresentação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados.

No quarto capítulo, focalizado na apresentação e análise de dados, inicialmente apresenta-se a metodologia de análise de dados em que o nosso estudo se apoia, a análise de conteúdo, procedendo-se para a explicitação das categorias e subcategorias de análise nas quais foram organizados os dados recolhidos. Para finalizar, faz-se uma análise e discussão dos resultados, seguindo-se uma síntese de todos os resultados obtidos.

Num último momento, apresenta-se a conclusão do trabalho, onde se estabelece uma ligação entre o quadro teórico que apoia toda a investigação e as conclusões obtidas, refletindo ainda sobre a nossa aprendizagem profissional.

**Capítulo I –
Educação para a paz, direitos da criança e educação
plurilingue**

*“O futuro exige a construção da paz,
através da educação, da ciência, da
cultura e da comunicação...”*

(Almeida, 2003:1)

Como nos diz Almeida, e tendo como ponto de partida a educação, a ciência, a cultura e a comunicação, a construção da paz para um futuro melhor torna-se crucial na nossa e em qualquer sociedade. Neste sentido, no primeiro capítulo apresentado, começamos por abordar de um modo geral os direitos humanos, incorporando nos mesmos alguns dos direitos da criança, enquanto sustentáculo da promoção de uma educação para a paz.

Assim, e comparados com o próprio ser humano, é de notar que esses direitos não são construídos todos de uma só vez, exigindo tempo para que cada um deles se forme e vigore (Bobbio, 1992: 22 in Estevão, 2012: 13). De forma a facilitar e a obter progressivamente a paz internacional e o bem-estar da Humanidade e tendo como orientação o ponto de vista da UNESCO (1946), é imprescindível agir sobre o pensamento humano, através de uma educação para a paz, fomentando nos sujeitos condutas de paz e respeito pela diversidade, nomeadamente de culturas e de modos de comunicação.

Neste contexto, também os direitos culturais e linguísticos serão focos da nossa atenção, vistos como possíveis meios de entendimento social e pilares de uma educação para a paz. Respeitar a diversidade das culturas, assim como cada indivíduo como ser único e com valor próprio, são caminhos a seguir pelas comunidades e pelos sistemas educativos e ideias defendidas pela UNESCO na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002: 2). Torna-se, por isso, importante que os contextos educativos preparem os sujeitos para a vivência da diversidade cultural e linguística, criando oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação fundamentais para esse fim.

Neste enquadramento, a educação plurilingue, abordada numa fase final deste capítulo, tem um papel essencial. Sendo as línguas os principais meios de comunicação e aquisição do conhecimento, a sua valorização e aprendizagem devem ser vistas como um direito desde a idade pré-escolar, de forma a valorizar e potenciar o repertório linguístico de cada criança, individualizadamente.

1.1 Os direitos humanos como pilar da educação para a paz

Em 1996, no seu Relatório intitulado “*Educação, um Tesouro a descobrir*”, Delors propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação e apresenta o que ele considera serem os quatros pilares da educação e que são os valores a partir dos quais a educação se deve orientar, permanecendo ao longo de toda a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, pilares que são importantes no âmbito de uma educação para a paz que considera os direitos humanos, tema central deste subtópico.

Desde sempre e até aos dias de hoje, quando falamos em direitos humanos, segundo Estevão (2012: 12), falamos *de um campo muito disputado, com controvérsias várias a atravessá-lo, que contestam o estatuto, o seu papel e as pretensões, que frequentemente se arroga, de universalidade desinteressada*. Ainda que revestida de uma grande polémica, a evolução histórica dos direitos humanos tem sido catalogada em três gerações distintas: a dos direitos de liberdade, a dos direitos de igualdade e a dos direitos de solidariedade (Estevão, 2012). Bobbio (1992 in Estevão, 2012: 13) considera, no entanto, que os direitos humanos se vão construindo e solidificando ao longo dos tempos.

Entende-se por direitos humanos, tal como estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (Unesco, 2003), como *inalienable fundamental rights to which a person is inherently entitled simply because she or he is a human being* (Sepúlveda et al., 2004: 3). Os direitos humanos são considerados inalienáveis de todos e igualmente aplicáveis a todos os seres humanos; são, ainda, direitos históricos, conquistados num lento processo de evolução do pensamento humano, qualquer que seja a sua nacionalidade, local de nascimento, sexo, origem étnica, cor, religião, língua ou qualquer outra condição.

Impõe-se compreender, ainda que de forma breve e concisa, o que são os direitos humanos e como estão organizados: cada um de nós tem o direito de exercer os seus Direitos Humanos sem discriminação e em pé de igualdade com qualquer outro ser humano. Estes direitos estão intimamente ligados, interdependentes e indivisíveis. Como referem, Sepúlveda et al:

Human rights are commonly understood as being those rights which are inherent in the mere fact of being human. The concept of human

rights is based on the belief that every human being is entitled to enjoy her/his rights without discrimination. Human rights differ from other rights in two respects. Firstly, they are characterized by being:

- *Inherent in all human beings by virtue of their humanity alone (they do not have, e.g., to be purchased or to be granted);*
- *Inalienable (within qualified legal boundaries); and*
- *Equally applicable to all.* (2004: 6).

Os Direitos Humanos Universais são, muitas vezes, refletidos na lei e garantidos por ela, sob forma de tratados, de direito internacional, de princípios gerais e outras fontes do direito internacional.

A legislação internacional sobre os Direitos Humanos estipula que os governos são obrigados a agir de uma certa forma ou de renunciar a certos atos a fim de promover e proteger os Direitos e as Liberdades Fundamentais de pessoas ou grupos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, talvez seja um dos documentos fundamentais para a percepção da Modernidade, nomeadamente no seu primeiro artigo:

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Nela estão precisados uma série de direitos que significam um processo histórico, alicerçado no século XVIII e que ocasionou a mudança da sociedade ocidental por quase 300 anos:

Basic rights include the right to life, the right to a minimum level of security, the inviolability of the person, freedom from slavery and servitude, and freedom from torture, unlawful deprivation of liberty, discrimination and other acts which impinge on human dignity. They also include freedom of thought, conscience and religion, as well as the right to suitable nutrition, clothing, shelter and medical care, and other essentials crucial to physical and mental health. (Sepúlveda et al., 2004: 11).

Destacamos, para a continuação do nosso trabalho, o direito à educação e mais ainda a educação para todos, a grande preocupação dos vários intervenientes no desenvolvimento de um país, como fundamental porque garante do desenvolvimento humano e da garantia do gozo de outros direitos:

Education is imperative to the promotion of human rights; it is both a human right in itself and an indispensable means of realizing other human rights. It is the precondition for the enjoyment of many economic, social and cultural rights (Sepúlveda et al., 2004: 291).

Atendendo a isso, a educação tem um papel de relevo, pois sem ela muitos dos direitos não seriam possíveis de se concretizar, existindo por isso a necessidade de uma ação rápida e profunda no que concerne à educação com base nos direitos humanos, ao assumi-la como uma estratégia quer para a defesa de uma pedagogia de vida, quer para a afirmação do outro (Estevão, 2012: 92).

Neste sentido, uma educação que considere os direitos humanos pode ser considerada uma educação para a paz. Como consta do art.º26. da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e que se mantém atual, sendo uma tarefa constante e para toda a vida,

a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (in Estevão, 2012: 99).

Nesta linha de pensamento, uma educação que considere os direitos humanos e a paz, pode ser entendida, como refere Hammes,

como um elemento de resignificação das práticas educativas tanto da escola como da sociedade. A educação para a paz, mais do que uma disciplina específica, apresenta-se como eixo pedagógico a partir do

qual são redesenhadas as práticas educativas (...) e as práticas sociais (...). (2009: 15).

Deste modo, e desde os tempos mais antigos, a tarefa de educar é da responsabilidade de toda a comunidade onde o indivíduo se insere, implicando uma transmissão de geração em geração da cultura e dos valores subjacentes à mesma (Almeida, 2003: 89). Uma vez que as divergências entre culturas são uma realidade, a educação direcionada para o respeito pelo outro, a educação para a paz, tem assim um papel crucial na união do mundo e das comunidades que nele habitam.

A educação para a paz apresenta-se, assim, como um espaço de promoção e construção de culturas de paz, ao considerar-se que uma:

Cultura de Paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas (UNESCO, 2003).
(Milani, 2003: 36).

Neste ponto, importa destacar o papel das Nações Unidas, mais particularmente da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*), criada em 1945, no seguimento da 2.^a Guerra Mundial. A UNESCO foi criada com vista a alcançar gradualmente os objetivos de paz internacional e bem-estar geral da Humanidade, sob a convicção de que é crucial atuar nas “*mentes*” dos homens, pois é a partir delas e do pensamento subjacente a cada indivíduo, que os conflitos surgem, sendo por isso possível, partindo das mesmas, erguer comportamentos de paz e respeito, fomentando a divulgação da cultura e de uma educação para a humanidade com justiça, liberdade e paz (in Almeida, 2003: 106). Por outras palavras,

UNESCO works to create the conditions for dialogue among civilizations, cultures and peoples, based upon respect for commonly

shared values. It is through this dialogue that the world can achieve global visions of sustainable development encompassing observance of human rights, mutual respect and the alleviation of poverty, all of which are at the heart of UNESCO'S mission and activities. (UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>)

Assim, e seguindo este pensamento, durante os anos seguintes à criação da UNESCO, muitas foram as declarações que surgiram em defesa desses ideais, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, o Plano de Escolas Associadas da UNESCO na Educação para a Cooperação e a Paz em 1953, a Declaração dos Direitos da Criança em 1959, entre outros, de modo a promover a convivência entre os homens, ultrapassando conflitos, através da promoção de estratégias não violentas.

No entanto, quando falamos da paz, esta não se refere unicamente à ausência de guerra e por isso mesmo, a educação para a paz, segundo Rojo (in Almeida, 2003: 114) é considerada como um processo educativo e dinâmico em busca de um valor estável na atitude de resolver não violentamente os conflitos pessoais, sociais e ambientais, de modo a alcançar um triplo acordo correspondente à pessoa, à sociedade e ao ambiente. Importa ainda referir que paz, direitos humanos e direito à paz estão intimamente interligados e, assim, a realização de uns, exige a realização dos outros.

De acordo com Milani & Jesus (2003: 56-57), numa educação em prol da paz, são várias as temáticas que podem ser contempladas, tais como:

- *fortalecimento da identidade pessoal e cultural;*
- *promoção do autoconhecimento e autoestima;*
- *desenvolvimento da comunicação interpessoal;*
- *educação para o exercício da cidadania;*
- *vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais;*
- *reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade;*
- *sensibilização em questões de gênero;*
- *sensibilização em questões étnicas;*
- *aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos;*
- *promoção do protagonismo juvenil;*
- *mobilização e participação comunitária em prol do bem-estar coletivo e com métodos não-violentos;*

- *educação ambiental.*

No âmbito do nosso estudo, destacamos sobretudo o trabalho educativo em prol do reconhecimento da alteridade e do respeito pela diversidade, no nosso caso, linguística e cultural, dimensões que nos parecem importantes para o alargamento da identidade pessoal e cultural das crianças, bem como para a construção de espaços de diálogo entre culturas. Assim, no contexto de uma educação para a paz que tenha os direitos humanos como pilar, não podemos deixar de abordar os direitos linguísticos e culturais, procurando relacioná-los com os direitos da criança.

1.2 Direitos da criança e direitos linguísticos e culturais

No âmbito da proteção dos direitos humanos, há grupos que são assumidos como mais vulneráveis e aos quais se deve prestar maior atenção. De entre eles, destacam-se as crianças (Sepúlveda et al., 2004).

A esse respeito, importa referir a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e a Convenção dos Direitos das Crianças (20 de novembro de 1989) que assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças:

- A não discriminação, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo.
- O interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito.
- A sobrevivência e desenvolvimento sublinham a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente.
- A opinião da criança que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos. (Sepúlveda et al., 2004).

De particular interesse para o nosso trabalho, situado no âmbito da educação plurilingue e do trabalho a partir da diversidade linguística e cultural, mostram-se dois

dos artigos da Convenção dos Direitos da Criança, nomeadamente, os artigos 29º e 30º, que dizem que:

- a educação da criança deve destinar-se a *Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua.* (ONU, 1989: 21, art.º 29º); e
- *nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua* (ONU, 1989: 21, art.º 30º).

Podemos assim concluir que os direitos linguísticos e culturais são parte integrante dos direitos humanos, sendo uma forma de preservar a diversidade, e que o direito à(s) uso da(s) sua(s) língua(s) e às culturas (art.º 3º da Declaração dos Direitos Linguísticos) por ela(s) veiculada(s) é assumido como um direito a ser garantido desde a infância.

A promoção dos direitos linguísticos e culturais apresenta-se assim como um garante de uma cultura de paz e de igualdade entre as diferentes comunidades linguísticas (cf. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada em Barcelona em 1996). Nas nossas sociedades, cada vez mais diversificadas, torna-se essencial garantir uma interação harmoniosa entre as diferentes culturas e os falantes de diferentes línguas, apoiando-se esta no respeito mútuo (cf. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural).

Num contexto de educação para a paz, a UNESCO, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002: 2), afirma que o respeito pela diversidade das culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação, num clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais.

Assim, *o desafio consiste em ver a diferença cultural não como um obstáculo a superar, mas sim como um enriquecimento a obter* (Juliano, 1991: 9 in Jares, 2002: 179), contribuindo para que todas as pessoas se sintam orgulhosas da sua identidade cultural, aceitando-se a si mesmas e a todas as outras.

Acredita-se, assim, que políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos poderão garantir a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz (Almeida, 2003: 115).

Considerar os direitos humanos, linguísticos e culturais, de um ponto de vista da salvaguarda das crianças, implica que se aflore o tema do crescente número de alunos com línguas e culturas distintas que habitam a escola em Portugal. Dois aspetos são importantes mencionar: por um lado, o sucesso académico dessas crianças, escolarizadas numa língua que não é a sua língua materna na maioria dos casos e, por outro lado, o aproveitamento educativo dessa diversidade linguística.

Segundo vários Relatórios de Português Língua Não Materna (PLNM), é justamente no 1º. Ciclo do Ensino Básico que se encontra um maior número de alunos estrangeiros (36 730), sabendo-se que o aproveitamento dos mesmos em 2007-2008 atingiu desempenho globalmente positivo (Silva, 2010: 3).

No entanto, e com base nesse autor, muitas crianças apresentam grandes dificuldades de aprendizagem e de integração devido ao deficiente domínio do Português, língua de escolarização e que, para a quase totalidade dessas crianças, não constitui a sua língua materna. Este é um aspeto que nos deve preocupar como futuras educadoras/professoras.

Neste alinhamento, a grande diversidade linguística e cultural presente nos nossos espaços educativos pode e deve ser aproveitada de um ponto de vista formativo, no sentido em que constitui uma oportunidade para valorizar as línguas maternas das crianças, e também para sensibilizar para essa mesma diversidade. Esta diversidade apresenta-se, assim, como possibilidade de se promover, junto da população escolar, as competências plurilingue e pluricultural (Beacco & Byram, 2007; Coste, Moore & Zarate, 2009), procurando desenvolver a flexibilidade mental, despertar a curiosidade pelas línguas e culturas, promover a autoconfiança e vontade de participar, bem como, criar o desejo de conhecer e viver com o Outro, através da exposição à sua língua/cultura (Candelier, 2003).

Não podemos esquecer que, segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos,

- *todos têm direito a serem políglotas [plurilingues] e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta*

Declaração para o uso público da língua própria do território (artigo 11º), e que

- *o ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro* (artigo 23.º).

Para que tudo isto seja possível, muito ainda há que fazer, sendo que um primeiro passo passa por consciencializar os educadores para o facto de a diversidade linguística poder ser assumida como um fator de enriquecimento para a comunidade escolar, mudando assim as suas práticas em prol do desenvolvimento de uma educação plurilingue desde a infância.

1.3 Educação plurilingue como um direito na infância

No documento *Plurilingual and intercultural education as a right* (Cavalli et al., 2009), o direito à aprendizagem de línguas, na forma de educação plurilingue e intercultural, deve ser visto como um dos principais componentes e uma parte integrante de uma educação de qualidade desde a infância ou da educação pré-escolar (Beacco & Byram, 2007).

Se pensarmos que todas as sociedades podem ser consideradas multilingues, pois cada país é composto pelo seu próprio património cultural que inclui as suas línguas nacionais e respetivas variedades, as suas línguas minoritárias, as suas línguas regionais e dialetos (Cavalli et al. 2009: 4), os direitos dos indivíduos andam anexados ao direito de estes se expressarem independentemente da variedade linguística que dominem.

O direito dos indivíduos à expressão na(s) sua(s) língua(s) torna-se importante nomeadamente porque a língua se apresenta como o principal meio de comunicação e desenvolvimento cognitivo. Além disso, a língua é um instrumento de aquisição do conhecimento, desenvolvendo dessa forma a pessoa, quer como ator social, quer como ator individual. As escolas, ao acolherem os seus mais diversos alunos, devem ter em atenção aspetos que ajudarão à promoção de uma educação plurilingue (Bizarro & Braga, 2004: 82), de modo a salvaguardar o repertório linguístico (plurilingue) de cada

aluno tanto como um próprio direito, como um meio de ensino para as diversas áreas do saber.

A educação plurilingue visa, assim, o desenvolvimento do repertório plurilingue e pluricultural dos sujeitos. Mas em que consiste o repertório plurilingue e pluricultural? Especificar essa noção é essencial para se compreender a questão da Intercompreensão e até mesmo da cultura linguística, conceitos centrais do nosso trabalho e que iremos abordar no capítulo II.

Todo o indivíduo possui a capacidade de utilizar mais do que uma língua na comunicação, qualquer que seja o grau de domínio dessas línguas; este conjunto de saberes e de saberes fazer constitui a competência complexa, mas única, de utilizar na comunicação várias línguas que conhecemos para diversos fins. Assim a competência plurilingue é a concretização da capacidade de linguagem de que o ser humano dispõe geneticamente e que pode ser desenvolvida em função do meio linguístico de cada um e do seu percurso pessoal e social (Beacco et al., 2007).

O repertório plurilingue de cada um é constituído pelas diversas línguas que cada sujeito se apropria de diferentes formas (língua apreendida na infância, adquirida pelo processo de ensino e aprendizagem, de forma autónoma, como por exemplo ao ver filmes) e para as quais adquiriu competências diferentes (conversação, leitura, escuta) com níveis de domínio também eles diferentes. Essas línguas do repertório plurilingue podem também ter funções diferentes mais ou menos especializadas: comunicar em família, socializar, trabalhar, aprender (Beacco et al., 2007). Assim sendo compreende-se que os repertórios plurilingues são diferentes entre eles, de sujeito para sujeito.

A experiência da pluralidade das línguas e das culturas que ocorre em praticamente todas as comunidades, cada vez mais cedo e de forma cada vez mais alargada, isto é, em todos os contextos possíveis de vivência, conduz à construção de uma competência plurilingue e pluricultural. De facto, cada vez mais as crianças se encontram confrontadas, pelo contacto direto ou pelos diversos meios de comunicação, com diferentes culturas e diferentes línguas. Falar de competência linguística e cultural da criança desde o pré-escolar é interessar-se pela sua competência de comunicar em diferentes línguas e diferentes culturas, pela sua capacidade em comunicar e interagir culturalmente em níveis diferentes em várias línguas, em comunicar a sua experiência de diferentes culturas e de gerir o conjunto desse capital linguístico e cultural, desse repertório (Coste, Moore & Zarate, 2009). É igualmente contemplar momentos em que

a criança interage com as línguas e culturas, ficando delas mais consciente e enriquecendo a sua cultura linguística (Candelier, 2003).

Como um riquíssimo contexto, a escola e os contextos educativos em geral apresentam um conjunto de alunos cada um a transportar consigo uma língua e uma variedade enorme de aprendizagens, que já desenvolveu antes da sua entrada na mesma. Deste modo, e segundo Cavalli et al. (2009: 5), a grande finalidade da educação em línguas é contribuir para a inclusão e coesão de todos os seus indivíduos, desenvolvendo o domínio das línguas presentes nas orientações curriculares e currículos, mas também tendo em conta o que já foi construído e adquirido anteriormente.

Assim, a educação plurilingue fornece uma base para uma identidade aberta à pluralidade linguística e cultural, na medida em que as línguas são a expressão de diferentes culturas e das diferenças dentro da mesma cultura. E educação plurilingue está também ao serviço do fomento de valores como, solidariedade, respeito, entendimento mútuo, como propõe o Conselho da Europa (2001) ¹.

Como afirmámos já, importa fomentar uma educação plurilingue na educação pré-escolar. Se considerarmos o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), vemos que um dos objetivos pedagógicos aí apontados remete para o desenvolvimento da inclusão da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade, no caminho de uma educação para a cidadania e para o respeito pelo outro. Sendo a educação pré-escolar considerada como uma primeira educação e, por isso, fundamental no processo de educação ao longo da vida, torna-se importante partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios, para promover o respeito e valorização das características individuais de cada uma, da sua diferença, constituindo essa diversidade a base de novas aprendizagens.

É, portanto, na educação pré-escolar que a criança tem a possibilidade de contatar, pela primeira vez, com um contexto educativo mais alargado que vai permitir a interação com outros adultos e outras crianças; esses, possivelmente, podem ter valores diferentes e contribuir, desde logo, para que a criança, aos poucos, vá tomando consciência de si própria e do outro, e das línguas e culturas em geral. No desenvolvimento da sua identidade, importa também referir, como relembram as Orientações Curriculares para esta fase, a importância de se reconhecerem laços de

pertença social e cultural, e de se promover o respeito por outras culturas, outro modo de ser e estar, e a abertura à aquisição de novos saberes, também eles culturais (Ministério da Educação ², 1997).

No contexto da educação plurilingue, são várias as abordagens que podem ser levadas a cabo na construção de projetos que visem a promoção do contacto com a diversidade linguística e cultural. No caso do nosso trabalho, optámos pela abordagem da intercompreensão, procurando perceber as potencialidades do projeto construído para a promoção da cultura linguística das crianças.

¹ www.assembly.coe.int/, consultado em maio de 2013.

² www.dgidec.min-edu.pt, consultado em maio de 2013

Capítulo II – Intercompreensão como uma possibilidade de educação plurilingue

Neste trabalho, partindo do princípio de que os contextos educativos e os seus atores têm um papel fundamental na formação do cidadão e que devem saber acompanhar e corresponder aos complexos processos e forças de mudanças (Hall, 2001: 67), às exigências da sociedade. É, por isso, fundamental que nós, professores e educadores, estejamos preparados para conseguir desenvolver capacidades e competências nos aprendentes que os levem a ser capazes de gerir conhecimentos e estratégias para enfrentar e resolver diferentes situações ao longo da sua vida.

E entendemos, por isso, ser importante para a construção do nosso pensamento educativo, abordar no primeiro capítulo os direitos humanos, linguísticos e culturais como pilares da educação para a paz (Delors, 1996) e evidenciar educação plurilingue como um direito na infância, sabendo que esta educação procura desenvolver as dimensões do saber, saber fazer e saber ser no foro das línguas e culturas.

Deste modo, à luz dos objetivos do nosso trabalho, neste segundo capítulo pretendemos compreender a importância da Intercompreensão, enquanto abordagem didática no seio de uma educação plurilingue, na promoção da cultura linguística das crianças. Para tal analisaremos o conceito de Intercompreensão na perspetiva de diversos autores, remetendo para a sua importância no quadro de uma educação plurilingue, para depois nos focarmos no conceito de cultura linguística.

A cultura linguística tem sido considerada um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena (Andrade e Martins, 2004), tornando-se, crescentemente, o acesso à mesma uma das maiores exigências no campo da cidadania, para a qual a educação plurilingue procura contribuir.

2.1 Intercompreensão: algumas ideias orientadoras

Na área da didática de línguas, a Intercompreensão é um campo de investigação particularmente vasto e fecundo, abordado em diversos contextos e em âmbitos tão diferentes como o ensino precoce de uma língua ou a sensibilização à diversidade linguística, a importância de uma reforma que promova a cultura linguística e fundamente, para o binómio ensino-aprendizagem, uma mudança metodológica que possa servir ao desenvolvimento do plurilinguismo (Andrade et al., 2002).

Na linha do que afirmámos na introdução, a intercompreensão é uma das ideias notáveis no domínio da educação plurilingue, tal como o explica Doyé:

Le concept de l'intercompréhension est l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue (2005: 7).

O conceito de Intercompreensão tem-se apresentado como um conceito polissémico, aliado a diferentes noções, conceitos, competências, capacidades e dimensões (Santos, 2007): (...) *não é motivo de estranheza que também o conceito de Intercompreensão se nos apresente como plural, em particular na forma como é entendido por diferentes investigadores/autores.* (Santos, 2007: 507).

Segundo Valente,

A dificuldade em definir um conceito como a Intercompreensão reside na sua multidimensionalidade, flexibilidade, pluralidade de competências e capacidades que abrange que, conseqüentemente, concorrem e contribuem para uma noção cada vez mais plurissignificativa dos contextos dos quais emerge e é explorada. (2010: 64).

A Intercompreensão pode ser entendida *grosso modo* como possibilidade de

hablar cada uno su lengua y entender la de su interlocutor – sobre todo si es de la misma familia lingüística -, [y] parece ser la vía

normal para entenderse entre tantos países y tantas regiones. La idea de entender los idiomas sin hablarlos progresa cada día más en Europa. No importa hablar otra lengua más, lo que importa es entender y ser entendido (Hermoso, 1998: 44).

Enquanto conceito, a intercompreensão tem vindo a ganhar diferentes dimensões que se prendem com a especificidade do contexto linguístico e educativo em que nos movimentamos. De maneira geral, a intercompreensão tem sido considerada uma abordagem plural, no sentido em que não visa, num primeiro momento, uma aprendizagem formal das línguas em contacto, mas o desenvolvimento de competências parciais com base no potencial das línguas, maternas ou não, dos sujeitos e atitudes positivas face às línguas dos outros falantes (Candelier, 2005).

Santos & Andrade (2002) chamam precisamente a atenção para a dimensão das competências parciais na gestão dos conhecimentos e capacidades, ao estabelecerem uma correlação entre Intercompreensão e competência plurilingue,

Intercomprehension is a partial competence, crucial to the plurilingual, that allows the individual to manage several competences and previous knowledge, mainly linguistic and cultural, he possesses and to which he appeals, in a specific communicative situation, in order to understand the verbal data he's faced with (Santos & Andrade, 2002: 122)

Com efeito, no contexto de uma educação plurilingue, acredita-se que este conceito se torna útil e eficaz, *assume-se como uma resposta possível aos desafios do Plurilinguismo*” (Santos, 2007: 525), em termos do desenvolvimento de uma competência plurilingue, já que os processos de intercompreensão englobam uma capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas, na base das competências e conhecimentos linguísticos, culturais e de aprendizagem já adquiridos, o que remete para a noção de repertório plurilingue e pluricultural descrita no capítulo anterior; uma capacidade cognitiva e comunicativa, capaz de lidar com línguas e culturas desconhecidas e uma abertura e uma curiosidade face aos outros, a outras experiências, línguas, culturas e situações (Santos, 2007). A aplicação destes princípios permitirá o acesso generalizado a mais línguas, alargar a competência comunicativa dos

aprendentes pela inclusão de capacidades interlinguísticas e interculturais e fomentará atitudes de maior abertura em relação aos outros (Santos, 2007; Melo e Santos, 2008).

A definição de intercompreensão como uma forma de comunicação na qual cada um se deve exprimir na sua própria língua e compreender a dos outros tem a vantagem de clarificar dois aspetos: primeiro, a Intercompreensão inclui tanto a comunicação oral como a escrita e exclui o uso ativo de uma língua estrangeira, isto é, não exige dos seus locutores que sejam capazes de se exprimir numa língua estrangeira, pelo que é considerada, pelos seus promotores, como uma alternativa ou um complemento ao princípio da língua franca: (...) *as an alternative or complement to the common use of o lingua franca* (Doyé: 2005: 8-9).

A Intercompreensão, conceito multifacetado e mesmo plurissignificativo (Degache & Melo, 2008), apresenta, assim, vantagens na medida em que propicia o respeito por todas as línguas e evita, ao abrigo da diversidade linguística defendida pelas políticas linguísticas educativas, a desigualdade entre as línguas, defendendo, também, a emancipação dos falantes das línguas menos faladas, nas interações multiculturais (Alves & Mendes, 2006).

Para Santos “*A Intercompreensão entendida como estratégia de comunicação parte, em suma, da defesa de um ideal de interacção, de compreensão mútua entre sujeitos, em particular entre os europeus*” (Santos, 2007; 513).

Para além disso, esta apoia-se na interação entre as faculdades linguísticas do homem e a sua capacidade em explorar conhecimentos linguístico-culturais, explícitos e implícitos, adquiridos anteriormente, numa privilegiada gestão dos mesmos que conduz ao desenvolvimento de novas competências linguísticas e culturais (Santos, 2007).

Na ótica da Intercompreensão, todo o conhecimento em qualquer domínio merece ser usado logo que facilite interpretação de mensagens; e a ideia de uma educação para a Intercompreensão presume que o ensino pode facilitar a aquisição de competências de Intercompreensão. Esse pressuposto é confirmado pela prática, pois ajudar o aprendente a adquirir competências de Intercompreensão significa para o professor/educador criar condições próprias nomeadamente através de atividades para facilitar esse processo de aquisição (Santos, 2007).

Identificamo-nos, pois, com as palavras de Santos quando afirma:

(...) por se acreditar que, sendo nós falantes de uma língua novilatina, é necessário procurar rentabilizar um fundo comum que une, afinal,

várias línguas da Europa e que acreditamos poder contribuir positivamente para a Intercompreensão. De facto, o recurso à etimologia, por exemplo, pode ajudar a reduzir a distância entre as línguas sentida pelos sujeitos, além de lhes fornecer mecanismos para tornar transparentes vocábulos que, à primeira vista, não o eram (Santos, 2007: 509).

Parece-nos que para colocar a Intercompreensão ao serviço de uma interação plena entre sujeitos, se tratará, apenas, de contribuir com os métodos apropriados ao desenvolvimento dessa Intercompreensão, isto é, em parte despertar no aprendente a curiosidade por novos horizontes linguísticos e culturais (Cruz & Medeiros, 2007). Não podemos deixar de reconhecer que a intercompreensão é uma realidade, uma parte integrante das nossas vidas que, de forma mais ou menos consciente, utilizamos no nosso quotidiano, nas mais diversas situações comunicativas.

O conceito de Intercompreensão, que tem vindo a tornar-se objeto de um interesse tanto mais alargado quanto mais as vivências multiculturais e plurilingues se têm revelado fundamentais na construção de uma identidade europeia (Alves, 2001), o que permite dizer que *a ativação de competências de Intercompreensão poderá assumir-se como resposta possível [e desejável] às necessidades comunicacionais subjacentes às interações multiculturais* (Alves, 2007: 1).

Embora como o afirma Chavagne, a Intercompreensão possa ser considerada uma prática ancestral e, ao mesmo tempo, um fenómeno recente (Chavagne, 2006: 1), foi a partir dos anos 90 do século XX, que o conceito apareceu de forma mais ou menos regular nas publicações da especialidade (Valente, 2010: 64), apresentando uma abordagem diferente quando se começou a privilegiar a construção de uma Europa mais aberta ao diálogo e mais respeitadora das especificidades linguístico-culturais de cada contexto, região ou país (Andrade et al., 2002: 54), pelo que o conceito de Intercompreensão tem surgido como fio condutor de numerosos projetos europeus (Eurom4, Galatea, Iglo, Galanet,...) numa política evidente de promoção do plurilinguismo (Borg, 2004: 15).

Segundo Valente (2010: 67), uma das suas primeiras definições de Intercompreensão surge em 1994 referenciada no Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, numa entrada da autoria de Dubois, como sendo *la capacité pour des sujets parlants de comprendre énoncés émis par d'autres sujets parlants*

appartenant à la même communauté linguistique. L'intercomprehension définit l'aire d'extension d'une langue, d'un dialect, d'un parler (1994: 252).

A difusão dos resultados de projetos europeus, em 1997, baseados nesta temática da Intercompreensão, tais como os projetos Galatea e Eurom4, já aqui referenciados, irá ditar um alargamento do significado do conceito de Intercompreensão, motivando a sua evolução de modo a abarcar também os seguintes princípios:

the relationship of proximity/familiarity between languages allows speakers of different languages to understand each other up to a certain point, each speaking in their own tongue and without having studied the other's one (Santos & Andrade, 2005: 27).

Com o desenvolvimento de projetos como o ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*), toma-se consciência da necessidade de explorar todas as potencialidades didático-pedagógicas da Intercompreensão, nas suas vertentes linguísticas, comunicativas e de aprendizagem (Valente, 2010: 68), emergindo, dessa tomada de consciência, novos desafios relacionados com o tema da Intercompreensão, que vão para além das línguas e das famílias de língua e abrangem uma dimensão intrapessoal e interpessoal (Veiga, 1999: 94).

Assim, outros trabalhos têm procurado analisar a importância da Intercompreensão no âmbito da educação intercultural, isto é, o modo como esta pode influenciar o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural nos primeiros anos de escolaridade e investigar aspetos e implicações do desenvolvimento da Intercompreensão na promoção da cultura linguística (Valente, 2010).

Pretendemos, seguidamente, com base na pesquisa bibliográfica efetuada e nomeadamente em estudos como os de Simões (2006), de Camarneira (2007) e de Senos (2011), explicitar o que significa Cultura linguística e quais as suas principais características e as suas diversas dimensões.

2.2 Cultura Linguística

A educação plurilingue e as abordagens plurais concorrem para o desenvolvimento da cultura linguística dos alunos/das crianças. Nesse sentido, o nosso

trabalho procura ver de que forma um projeto assente numa das abordagens plurais, a intercompreensão, poderá concorrer para o desenvolvimento da cultura linguísticas das crianças em idade pré-escolar.

Com o objetivo de sistematizar as principais ideias relacionadas com o conceito de cultura linguística, centramo-nos nos estudos de autores como Candelier, Simões e Camarneira.

Um dos primeiros a utilizar esta expressão terá sido Michel Candelier, no decorrer dos seus trabalhos sobre o contexto das evoluções atuais em matéria de línguas no ensino básico a que chamou *les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire* (Candelier, 2004). Mas o que entende o autor por Cultura linguística?

Para Candelier (2004), o conceito de Cultura linguística abarca apenas o conjunto de saberes acerca das línguas que os indivíduos podem desenvolver através de projetos de sensibilização à diversidade linguística. Define-a assim:

Knowledge specific to languages, particularly of a sociolinguistic nature. This represents a set of references that help to understand the world in which pupils live today and will live in the future (Candelier, 2004: 21).

Em Portugal, o primeiro a fazer referência ao conceito de Cultura linguística foi Paulo Feytor Pinto, que a define como estando relacionada com comportamentos perante as línguas, crenças, preconceitos, estereótipos e *modos de pensar a (s) língua (s)* (Feytor Pinto, 1998 in Camarneira, 2007: 20), ligando este conceito a aspetos comportamentais do indivíduo face às línguas: comportamentos, crenças, preconceitos, estereótipos e modos de pensar a(s) língua(s) (Feytor Pinto, 1998: 6). Para este investigador, a Cultura linguística de uma comunidade, isto é, como pensamos a nossa língua e as línguas dos outros, é, portanto, constituída pelo conjunto de atitudes, estereótipos e comportamentos dessa comunidade perante as línguas: a sua e as dos outros. Sendo o resultado de fatores históricos, sociais, culturais, educacionais e religiosos, a cultura linguística varia consoante a comunidade em causa.

Nos trabalhos que se têm debruçado sobre este conceito, acredita-se que este *nos ajudará a estudar como o sujeito se confronta com as línguas, se expõe a elas* (Simões, 2006: 74). Ter o conceito de cultura linguística como elemento central de projetos

educativos parece justificar-se à luz da emergência da pluralidade cultural no contexto educativo, o que leva Aguiar (2010), a propor um novo entendimento de Cultura assente numa maior ou menor heterogeneidade dos alunos nas salas de aulas; na coexistência de diferentes grupos sociais e culturais que não se caracterizam apenas por questões linguísticas, raciais, étnicas ou religiosas, mas englobam peculiaridades económicas, sociais, geracionais, sexuais, de estilos de aprendizagem, motivações, interesses,... (cf. Simões, 2006; Senos, 2011).

Reconhecemos, tal como Senos que o conceito de Cultura linguística *se encontra ao serviço das finalidades da Educação em Línguas, que se baseiam numa perspectiva de promoção do contacto intercultural, de diálogo e abertura para com o Outro, na prossecução de uma educação para a cidadania democrática e para a paz.* (Senos, 2011: 8)

A mesma autora considera que quanto maior for a Cultura linguística dos sujeitos, maior será a sua predisposição para estar com o Outro, alargando o seu conhecimento sobre o mundo das línguas, promovendo a reconstrução de representações/imagens sobre as línguas e os povos e contribuindo para novas práticas linguístico-comunicativas (Senos, 2011).

Camarneira (2007) considera que a Cultura linguística é uma valência fundamental da competência intercultural e *um factor de integração de compreensão mútua e de abertura ao Outro* (Camarneira, 2007: 6), enquanto, por sua vez, Simões afirma que *as línguas desempenham um papel crucial no modelo de sociedade em que vivemos* (Simões, 2006: 76), o que se justifica pela diversidade linguística e cultural da sociedade e pela nossa integração numa Europa alargada e diversa (Camarneira, 2007).

Simões (2006) considera que o conceito de Cultura linguística se organiza em 3 dimensões:

- *Dimensão cognitiva*, relacionada com os saberes e conhecimentos que os sujeitos têm acerca das línguas, incluindo o conhecimento científico, estimado e efetivo (Simões, 2006: 149).
- *Dimensão representacional / imagética*, que diz respeito às atitudes e representações, estereótipos e preconceitos que o sujeito forma acerca das línguas e dos povos (Simões, 2006: 153).
- *Dimensão das práticas*, que abarca os comportamentos, as práticas individuais e coletivas dos sujeitos em relação às línguas e culturas (Simões, 2006: 156).

Dos estudos referidos, conclui-se que a Cultura linguística influi na forma como os alunos se posicionam em relação às línguas quanto às suas práticas e aos seus projetos linguísticos, bem como nas representações que possuem das línguas e dos povos que as falam (Camarneira, 2007; Simões, 2006; Senos, 2011).

Segundo os autores citados é na escola que as crianças tomam realmente consciência da variedade linguística e cultural que as rodeia, pelo que à escola, no seu papel fundamental de desenvolvimento de valores como, por exemplo, o respeito pela diversidade e a diferença, compete a sensibilização para a diversidade linguística com vista ao desenvolvimento de uma cultura linguística (Sousa, 2012).

Tendo em conta que estudos demonstraram que os alunos evidenciam uma fraca cultura linguística, consideramos que esses resultados implicam que se aposte nesse desenvolvimento desde a infância, acreditando, como afirmámos já, que esse será um dos direitos linguísticos do ponto de vista educativo.

Esse desenvolvimento da cultura linguística das crianças enquadra-se assim numa das áreas de conteúdo a privilegiar na educação pré-escolar: a área do conhecimento do mundo. Esta *enraíza-se na curiosidade natural* das crianças, sendo estimulada e desenvolvida na educação pré-escolar *através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo* (Ministério da Educação, 1997: 79). Assim, e mesmo que as crianças não dominem os conteúdos completamente, só o simples facto de se introduzir diferentes *domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender* (Ministério da Educação, 1997: 85), neste caso, sobre o mundo das línguas.

Foi com base no enquadramento teórico que dá corpo aos dois capítulos desta parte do nosso relatório que desenvolvemos um projeto de intervenção assente na abordagem da intercompreensão com vista à promoção da Cultura linguística de crianças em idade pré-escolar. Assim, os próximos capítulos dão conta da metodologia orientadora do trabalho, do projeto realizado e dos resultados alcançados.

Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo

Tendo descrito, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico que sustenta o nosso estudo, passamos agora a apresentar e explicitar como desenvolvemos o projeto de intervenção implementado, tendo em conta as nossas questões e os objetivos de investigação, relacionados com a intercompreensão e cultura linguística.

Neste sentido, o presente capítulo encontra-se dividido em duas grandes partes. Na primeira parte, começamos por explicar o enquadramento metodológico deste trabalho, fazendo assim referência à metodologia de investigação adotada, passando de seguida para as questões e os objetivos de investigação.

Seguidamente, é feita a apresentação do nosso projeto de intervenção, intitulado “A viagem da Lagartinha pelas línguas”. Neste segundo ponto, tivemos o cuidado de começar por apresentar uma breve caracterização da realidade pedagógica (instituição e grupo de crianças), passando depois para o enquadramento curricular da temática, apresentando posteriormente os objetivos pedagógico-didáticos do projeto.

Para além disso, explicamos como foi feita a organização e intervenção deste projeto, descrevendo todas as sessões que foram realizadas. Por fim, apresentam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

1.1 Metodologia de investigação

Para a concretização do presente estudo, decidimos optar por uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação. Considerámos que esta metodologia nos iria possibilitar um maior envolvimento e autonomia no processo de ensino-aprendizagem e de investigação, fomentando, nas palavras de Marques, Moreira & Vieira (s/d), citando Carr & Kemmis (1986: 620), um *questionamento sistemático da prática com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações particulares, intervindo nas situações para promover a mudança e a inovação*.

Relativamente à investigação qualitativa, esta foca-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. É um tipo de investigação indutivo e descritivo, uma vez que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir dos padrões encontrados nos dados. (Sousa & Baptista, 2011: 56)

Segundo as autoras mencionadas anteriormente (Sousa & Baptista, 2011: 56), a investigação qualitativa caracteriza-se ainda por:

- Apresentar um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados;
- O investigador desempenhar um papel fundamental na recolha de dados, pois a qualidade dos mesmos depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento;
- Ser uma investigação holística, tendo em atenção a complexidade da realidade;
- O significado representar uma grande importância, pois o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos;
- Ser um plano de investigação flexível, uma vez que o investigador estuda sistemas dinâmicos;
- Utilizar procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados.

Quanto à investigação do tipo investigação-ação, segundo Sousa & Baptista (2011: 65), esta é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação, pressupondo essa melhoria através da mudança e da aprendizagem consequentes dessas mudanças. Estas autoras apresentam-nos ainda o funcionamento desta metodologia como uma espiral de planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção (Sousa & Baptista, 2011: 66), como se pode observar na figura 1.

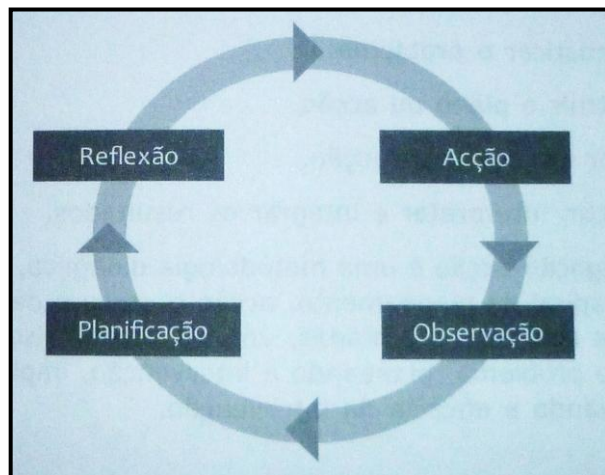


Figura 1 – Ciclo da investigação-ação. (Sousa & Baptista, 2011: 65)

No nosso caso, pretendíamos planificar e implementar um projeto de intervenção didática, integrado contextualmente, procurando refletir sobre o seu contributo para o desenvolvimento da cultura linguística das crianças através de atividades de intercompreensão.

Destaca-se ainda a investigação-ação como sendo também *participativa e colaborativa*, uma vez que envolve todos os intervenientes no seu processo. Assim, e remetendo mais uma vez para o nosso caso, tratou-se de um projeto de investigação-ação desenvolvido em díade, o que permitiu que não nos tornássemos apenas um indivíduo externo que pratica a investigação com outros indivíduos, mas sim um *co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade* (Sousa & Baptista, 2011: 65) e da nossa prática pedagógica.

Importa ainda tomar nota da ideia defendida por Moreira (2001) citado por Sanches (2005), que destaca a investigação-ação usada na formação de professores como uma ajuda no desenvolvimento reflexivo dos mesmos, promovendo a iniciativa investigativa face às suas práticas. Acrescenta ainda que é neste *vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica* (Sanches, 2005). Neste âmbito, ao longo da nossa intervenção e

das sessões do projeto que desenvolvemos, fomos sempre fazendo uma reflexão escrita sobre a ação, onde apresentávamos as maiores dificuldades sentidas, os aspetos que considerávamos menos positivos, refletindo também sobre possíveis soluções para uma próxima intervenção.

Efetivamente, *é a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo* (Alarcão, 1996: 181) e, assim, Alarcão (1996) citando Schön, chama-nos a atenção para o conhecimento na ação, a reflexão na própria ação e sobre a ação. Torna-se crucial, na própria ação, fazermos uma leitura da situação, tomando decisões no decurso da mesma, que acabam por a influenciar, como também devemos olhar para ela com algum distanciamento, refletindo e tomando consciência sobre os aspetos mais ou menos positivos, formulando novas hipóteses. Desta forma, como professoras em formação, fomos refletindo e investigando de forma a melhorar as nossas práticas, como já acima referimos. Durante este processo os professores devem fazer também por conhecer o contexto envolvente, ou seja, os indivíduos, o contexto físico, as ações, as políticas. Este processo é continuamente gerido por tomada de decisões e por avaliações continuadas (Moreira, 2004: 664). Com efeito, partimos de um processo de observação do contexto em que estávamos a exercer a nossa prática pedagógica supervisionada, das crianças com quem iríamos trabalhar, para, a partir deste, delinear o nosso projeto, bem como para reformularmos a nossa ação durante o seu desenvolvimento.

Concluindo, tendo o nosso estudo surgido da necessidade de desenvolver e implementar um projeto que articulasse conceitos como a intercompreensão, compreensão do oral³ e cultura linguística, considerámos ser uma potencialidade este ser desenvolvido através da investigação-ação, uma vez que esta implica contacto direto e participativo com a realidade que pretendíamos estudar.

Feita esta contextualização metodológica, passamos a apresentar as questões e os objetivos orientadores do nosso estudo.

1.2 Questões e objetivos de investigação

Tendo em atenção tudo o que já tem vindo a ser referido, e tendo como referência a temática da intercompreensão e da cultura linguística, definimos para este

³Tema abordado pela nossa colega de diáde: Rosa, C. (2013). A intercompreensão na promoção da competência de compreensão oral. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

trabalho as seguintes questões de investigação-ação, direcionadas para a construção de conhecimento teórico-conceptual, prático e reflexivo-investigativo:

- Que articulações teóricas podem ser estabelecidas entre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e cultura linguística?
- Que práticas pedagógico-didáticas podemos desenvolver nesse âmbito em contexto pré-escolar?
- Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da cultura linguística das crianças?
- Que contributos retiramos desta experiência para a nossa aprendizagem profissional?

Assim e com base na conceção e implementação do projeto de investigação-ação, sustentado na intercompreensão como forma de promover a cultura linguística, os principais objetivos do trabalho são:

- Construir conhecimento teórico-conceptual sobre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e cultura linguística;
- Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto Pré-escolar;
- Compreender o contributo do projeto realizado para o desenvolvimento da cultura linguística das crianças;
- Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa PPS e a nossa aprendizagem profissional.

2. Apresentação do projeto de intervenção

2.1 Caraterização da realidade pedagógica e dos intervenientes

2.1.1 Caraterização da instituição

O projeto de intervenção que elaborámos foi desenvolvido num jardim de infância localizado no concelho de Aveiro. Este está integrado numa instituição de ensino público, constituída pelas valências de jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico, tendo também a Componente de Apoio à Família (CAF), funcionando no ATL (Atividades de Tempo Livre) do mesmo Centro Educativo. Nesta instituição existe ainda uma biblioteca, que funciona como a biblioteca da Junta de Freguesia, uma cantina e um espaço exterior onde encontramos um recinto polidesportivo que permite a prática de atividades desportivas e de expressão físico-motora.

Quanto aos recursos humanos, o Centro Educativo é composto por duas educadoras de infância, dois professores de Educação Especial, um para o Pré-Escolar e um para o 1.º Ciclo, seis docentes do 1.º ciclo, uma coordenadora sem componente letiva e uma professora bibliotecária. Conta também com o apoio de sete auxiliares de ação educativa, quatro para o Pré-Escolar e três para o 1.º Ciclo, tendo também uma parceria com a Cerciav que destaca terapeutas específicas na área da psicomotricidade e da fala.

Relativamente à sala do grupo em que foi desenvolvido o estudo, pode-se dizer que é um espaço convidativo, seguro e acolhedor, ressaltando à vista a diversidade de cor que dá vida ao mesmo. Este é arejado e bem iluminado, também pela presença de inúmeras janelas em redor da sala, o que facilita a entrada de luz natural. A sala é ampla, permitindo que todas as crianças e adultos possam circular e usufruir do espaço livremente. No entanto, esta está também organizada em diferentes áreas de interesse (faz-de-conta, jogos e construções, biblioteca, ciências, multimédia, artes plásticas e manta), auxiliando a organização e gestão do espaço e dos seus recursos disponíveis.

A mesma sala conta com uma educadora responsável pelo grupo de crianças e uma assistente operacional. Além disso, conta também, pontualmente, com o apoio das duas professoras terapeutas, respeitando um determinado horário de trabalho com uma criança em questão.

O horário pré-estabelecido das atividades na sala em particular era das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30. Contudo, algumas crianças chegavam mais cedo e ficavam depois deste horário, usufruindo da Componente de Apoio à Família (CAF). Esta CAF funcionava das 8h15 às 9h00, das 12h00 às 13h30 e das 15h30 às 18h15.

2.1.2 Caraterização do grupo de crianças

Quanto ao grupo que participou no desenvolvimento do projeto, este era constituído por 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, sendo que sete crianças ainda tinham quatro anos, 17 crianças tinham cinco anos e as duas restantes seis anos.

Relativamente ao grupo, este era bastante heterogéneo a nível de personalidades e características pessoais de cada criança, mostrando-se desafiador, implicado e bem-disposto, que colocava sempre à prova a educadora e nós, estagiárias, questionando, sempre, certos assuntos culturais ou diversas opiniões discutidas na sala. Para além disso, sentia-se um clima de grande empatia entre todos os membros do grupo, quer entre as próprias crianças, iam criando laços, entreajudando-se e partilhando o dia-dia, quer entre as próprias crianças e os adultos envolventes neste processo. Todos os envolvidos cooperaram, nomeadamente as crianças mais velhas que se mostravam bastante implicadas na proteção e auxílio para com as crianças mais novas ou com diferentes níveis de desenvolvimento, como é o caso da criança portadora de um atraso global de desenvolvimento e abrangida pelas Necessidades Educativas Especiais.

De uma forma global, a iniciativa por parte das crianças esteve presente nas dinâmicas da sala, uma vez que as sugestões das mesmas foram sempre atendidas, sendo as rotinas da sala adaptadas às necessidades e aos interesses demonstrados por elas. Tal acontecia quando alguma criança demonstrava vontade de ler uma história trazida de casa, ensinar uma canção aos colegas ou trazer um pacote de bolachas para partilhar com os colegas antes do fim do dia. O mesmo se evidenciava com a autonomia proporcionada às crianças, incentivada em momentos como o da higiene ou na distribuição das mesmas, pelos vários espaços da sala no brincar livre.

No que toca à constituição familiar, podemos referir que estas crianças parecem, na generalidade, vivenciar um bom ambiente familiar. No que respeita à profissão dos pais, podemos mencionar que estes são trabalhadores nas mais diversas áreas, indo mesmo do sector primário ao sector terciário.

Para a realização e concretização do nosso projeto de intervenção, achámos que seria importante que todas as crianças tivessem igual oportunidade de participar ativamente no mesmo. Neste sentido, preparámos todas as sessões do projeto para o grande grupo, realizando as atividades com e para todas as crianças, tendo claro em atenção as necessidades de cada uma. No entanto, do ponto de vista dos propósitos da

nossa esfera investigativa, optámos por focar a nossa atenção e decidir escolher uma pequena amostra intencional do universo total de crianças, a partir de determinadas características (Vilelas, 2009: 248). Assim sendo, esta escolha teve base nos seguintes critérios: idade (5 e 6 anos), participação, implicação nas atividades e ímpeto exploratório; perspicácia demonstrada na resolução das atividades propostas e capacidade de expressar os raciocínios e os pensamentos; motivação e interesse demonstrados nas sessões do projeto. Foram assim selecionadas apenas sete crianças, visto que eram as mais velhas e que corresponderam da melhor forma aos critérios selecionados.

Além disso, estas sete crianças sempre mostraram indicadores que evidenciaram níveis elevados de bem-estar e de implicação em todas as atividades desenvolvidas (níveis esses analisados através do Sistema de Acompanhamento das Crianças, de Portugal & Laevers, 2010), tentando sempre participar de uma forma contínua e adequada. Interessadas por novos conhecimentos, perspicazes e empenhadas, estas crianças mostraram conseguir facilmente acompanhar as atividades propostas, demonstrando ter já conhecimentos de cultura geral admiráveis para a idade, uma forte personalidade, querendo sempre levar as suas ideias avante.

2.2. Enquadramento curricular da temática e do projeto

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e, para que isto aconteça, torna-se crucial criar as condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender, contribuindo de certa forma para a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso na escola. (Ministério da Educação, 1997: 17). Além disto, a criança tem que ser vista como um sujeito do processo educativo, tendo por isso um papel ativo no mesmo, partindo assim da sua cultura e seus saberes, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas (Ministério da Educação, 1997: 18). Ao planificar situações de aprendizagem, importa que estas sejam também desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (Ministério da Educação, 1997: 26).

Neste sentido, e tendo em atenção as palavras de Roldão (1995) citada por Leite (2010: 16), torna-se crucial que um educador/professor seja capaz de gerir o currículo,

de uma forma flexível e aberta, não se tornando apenas um mero executor do mesmo. Quanto à educação pré-escolar, nível de ensino em que o nosso tema de estudo se inseriu, esta não se define por um cariz obrigatório, no entanto é orientada por alguns documentos que ajudam os profissionais de educação a desempenhar da melhor forma o seu papel, sendo estes as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010). Assim sendo, e para compreendermos a pertinência formativa e curricular das temáticas abordadas no nosso projeto construído em díade, Intercompreensão, Compreensão do Oral e Cultura Linguística, no jardim-de-infância, considerámo-lo crucial sustentá-lo e justificá-lo através dos documentos orientadores acima referidos.

Focando assim a nossa atenção nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, partimos logo de alguns objetivos gerais pedagógicos enunciados nas mesmas, que para nós evidenciam uma clara ligação com a promoção de uma educação para a paz, desenvolvendo atitudes e valores que a reforcem:

- a) *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*
- b) *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- e) *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.* (Ministério da Educação, 1997: 15)

De facto, hoje o ensino é visto como uma promoção do diálogo entre diferentes culturas e um dos veículos para o entendimento entre os vários povos, pois cada vez mais a sociedade é marcada pela diversidade linguística e cultural e a aceitação e a vivência dessa mesma diversidade, torna-se crucial.

Assim, e segundo este documento, relativamente à área da Formação Pessoal e Social, este esclarece que a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro, possibilitando a interação com diferentes valores e perspetivas (Ministério da Educação, 1997: 52). Além disso estes diferentes valores suscitarão a necessidade de debate e negociação,

fomentando também assim atitudes de tolerância, compreensão do outro e respeito pela diferença (Ministério da Educação, 1997: 54).

É também nestas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que encontramos claramente a importância do contacto com outras línguas, pois a *multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal* (Ministério da Educação, 1997: 73). Importa ainda referir que não nos podemos esquecer que o português pode não ser a língua materna de todas as crianças (Ministério da Educação, 1997: 66), frisando ainda mais a ideia referida anteriormente.

Ainda sobre este documento orientador, e mais especificamente na área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - torna-se indispensável considerar o contato com a escrita tendo como instrumento fundamental o livro, pois é através dele que as crianças descobrem o prazer da leitura e podem descobrir novos mundos (Ministério da Educação, 1997: 70). Acrescenta ainda o documento que *a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio* (Ministério da Educação, 1997: 71).

Atendendo a tudo o que foi referido anteriormente, considerámos que a implementação do nosso projeto na educação pré-escolar seria, sem dúvida, uma mais-valia para as crianças, alertando-as para a importância do contacto com outras línguas e culturas, partindo do conto de histórias e expandindo, assim, o seu conhecimento do mundo e a sua cultura linguística. Nesta ótica, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, chama-nos atenção para a complementaridade existente entre a construção de uma imagem e o conhecimento do mundo e a língua materna das crianças, desenvolvendo-se *em função uma da outra*, sendo este um processo fomentado já desde *a primeira infância* (Alves, 2001: 147). Neste contexto, o desenvolvimento plurilingue das crianças permitirá o enriquecimento do seu conhecimento do mundo.

Além disso, o contato com os livros/histórias ajuda também a favorecer de algum modo o gosto pela leitura, fazendo também alusão ao imaginário das crianças, desenvolvendo-as cognitivamente e culturalmente.

Importa ainda não esquecer que este documento orientador, na área do Conhecimento do Mundo, nos alerta para o facto de devermos sempre *tomar como*

ponto de partida o que as crianças sabem, tornando assim as aprendizagens mais significativas para elas (Ministério da Educação, 1997: 80).

No que respeita ao documento Metas de Aprendizagem, centrando a nossa análise apenas na educação pré-escolar, na área Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no domínio conhecimento das convenções gráficas, destacamos as metas finais 16) e 23) que nos alertam para o facto de ser esperado que as crianças no final da educação pré-escolar saibam que a escrita e os desenhos transmitem informação, relatando acontecimentos de uma narrativa através apenas das ilustrações, revelando mais uma vez a extrema importância do desenvolvimento da literatura infantil, partindo do contato com os livros.

Quanto ao domínio compreensão de discursos orais e interação verbal, encontramos a meta final 26) que nos refere que *no final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente* e a meta final 34) que nos refere que *no final da educação pré-escolar, a criança alarga o campo lexical, explorando o som e o significado de novas palavras* (Ministério da Educação, 2010: 37). Desta forma, é necessário que se proceda ao alargamento do capital lexical das crianças, quer ao nível da sua língua materna, como ao nível de línguas estrangeiras, desenvolvendo-as enquanto cidadãos do mundo. Seguindo esta linha de pensamento e tendo como base o nosso projeto e estudo, ao favorecer o contato com novas línguas, vamos ao encontro do que é referenciado nesta meta de aprendizagem. Além disso, e visto que temos como alguns dos principais objetivos pedagógicos, desenvolver a competência plurilingue e tomar consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas, iremos contribuir para o desenvolvimento do plurilinguismo das mesmas, através do alargamento do repertório lexical plurilingue.

É também neste documento que na área da Formação Pessoal e Social, no domínio solidariedade / respeito pela diferença, salientamos a meta final 29) que refere que *no final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras*, favorecendo o seu desenvolvimento pessoal, aceitando e respeitando a diferença cultural existente, numa perspetiva de educação para a paz.

Neste seguimento, apresentamos no próximo tópico, os objetivos do nosso projeto de intervenção.

2.3 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto

O nosso projeto foi articulado com a unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada A2, tendo sido desenvolvido em díade com Cláudia Rosa⁴ e como base comum a temática da intercompreensão como ponto de partida para o desenvolvimento da cultura linguística e da competência de compreensão oral das crianças. No entanto, cada um dos nossos relatórios foca aspetos diferentes. O foco da nossa colega é a competência de compreensão oral, ao passo que o nosso relatório se centra no desenvolvimento da cultura linguística das crianças. Importa, no entanto, reforçar que o projeto de intervenção contemplou e procurou trabalhar articuladamente estes dois focos, tendo sido todas as suas atividades construídas em díade.

Intitulámos o nosso projeto de “A viagem da Lagartinha pelas línguas”, tendo este sido desenvolvido em cinco sessões, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos de idade. As línguas envolvidas no projeto foram o português, espanhol, francês e italiano.

Face ao mencionado, os objetivos principais do projeto de intervenção são:

- Desenvolver competências de intercompreensão;
- Desenvolver a competência plurilingue;
- Tomar consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas;
- Desenvolver a competência de compreensão oral;
- Desenvolver a cultura linguística;
- Fomentar o respeito e valorização pelas línguas.

⁴ Relatório já mencionado - Rosa, C. (2013). A intercompreensão na promoção da competência de compreensão oral. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cada uma das sessões teve por sua vez objetivos específicos no âmbito deste projeto, que se pretendia que fossem alcançados pelas crianças, sendo estes evidenciados no quadro que se segue.

Sessões de intervenção	Sessão I - As primeiras descobertas	Sessão II – Os animais na ponta da língua	Sessão III – Ao ritmo do ambiente	Sessão IV – Desafios das línguas	Sessão V – A nossa viagem chegou ao fim
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a informação transmitida oralmente através do conto da história: “O Pinóquio” em italiano; • Reconhecer a existência de diferentes línguas; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Reconhecer que o excerto ouvido da história “Os três porquinhos” em espanhol não pertence à história “O Pinóquio” em italiano; • Identificar as palavras “carpinteiro” em diferentes línguas; • Diferenciar e comparar registos escritos em diferentes línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a capa, contracapa, guardas e nome do autor; • Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, grupos (culturas), manifestando respeito pelos mesmos; • Compreender a ideia principal de um determinado excerto ouvido em línguas diferentes; • Identificar os nomes dos animais da história nas diferentes línguas; • Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a alteração da língua ouvida e identificar a mesma; • Compreender a principal mensagem transmitida pela canção; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar as palavras compreendidas durante a audição da canção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar a língua escutada através da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas; • Identificar o nome do animal escutado e fazer a correspondência com a imagem do mesmo; • Comparar registos escritos da mesma palavra em diferentes línguas, encontrando semelhanças e diferenças entre elas; • Compreender a existência de uma palavra intrusa numa frase na sua língua materna; • Identificar a língua e o significado dessa palavra intrusa; • Reconhecer que a frase “Ça a été une grande aventure!” se encontra em francês; • Compreender a informação transmitida através da frase anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Sistematizar, num cartaz coletivo, as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Identificar e registar interesses e/ou aprendizagens futuras no âmbito do projeto (registo efetuado pelas estagiárias).

Quadro 1 - Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção

Seguidamente, e de forma a fazermos uma apresentação mais detalhada de cada sessão em particular, passaremos a descrever as mesmas.

2.4. Organização e descrição das sessões de intervenção

Como foi já referido, tivemos desde início a preocupação de articular este projeto com a unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2). Para isso definimos temáticas semanais, que estabeleceram um fio condutor entre as atividades da semana, tendo sido também o projeto de intervenção pensado e organizado à luz das mesmas. As temáticas escolhidas tiveram a seguinte ordem: Alimentação, Datas Especiais, Globalização, Profissões, Animais, Ambiente e Natal. Neste sentido, fazíamos a contextualização da temática da semana a ser trabalhada, relembrando sempre a temática da semana anterior. Na fase de implementação do projeto de intervenção, começávamos com as atividades relacionadas com o mesmo, no início da semana, como forma de introduzir a temática a abordar, trabalhando nos dias seguintes atividades que não estavam tão relacionadas com a diversidade linguística e cultural, mas ligadas à temática geral da semana.

Desta forma, logo na primeira semana de intervenção no âmbito da PPS, na qual abordámos o tema da alimentação saudável, apresentámos uma mascote (Lagartinha Sânia, nome escolhido posteriormente pelas crianças) que nos iria acompanhar em todas as futuras intervenções, fomentando dimensões cruciais, como a imaginação e a criatividade, nesta fase de desenvolvimento das crianças. Esta mascote foi assim criada com base na história contada nessa mesma semana (“A lagartinha muito comilona” de Eric Carle) e seria ela a enviar todas as semanas para a nossa sala uma nova história a ser contada.

Além disto, e antes mesmo de começarmos a desenvolver as sessões do projeto, no seguimento da temática de uma das semanas - “Dias especiais” - e tendo em conta a data especial presente nessa semana de intervenção (*Halloween*), surgiu a necessidade de se explorar um pouco mais esta festividade, de forma a fundamentar a existência da mesma, começando-se então pela descoberta da origem do *Halloween*. Seguindo esta

Figura 2 – A nossa mascote Sânia



lógica, aproveitámos também o momento para confrontar as crianças com o surgimento desta data especial, começando por explorar o nome *Halloween*, questionando as mesmas se era uma palavra portuguesa, de onde seria, de que país estaríamos a falar, que língua associavam à mesma, etc. de forma a introduzir pouco a pouco a temática das línguas e culturas e a aproximar as crianças ao projeto a desenvolver. Na sequência do trabalho acima referido, que teve seguimento na semana seguinte, falámos também sobre a globalização. Neste âmbito, abordámos a importância da comunicação que estabelecemos com as pessoas de países diferentes, estando inerente a importância de aprender novas línguas. Para isto foi apresentada às crianças, a partir de uma fotografia e de uma carta, uma criança, chamada Handa, natural da República do Gana, e que era amiga da Lagartinha Sânia. Esta ia então acompanhar-nos nas próximas sessões, estas já referentes ao projeto de intervenção desenvolvido.



Figura 3 – Álbum fotográfico

Para acompanhar todo o trabalho desenvolvido, quer no âmbito de PPS A2, quer no âmbito do projeto de intervenção específico, tivemos necessidade de criar um álbum fotográfico do grupo, que foi sendo preenchido semana após semana. Cada criança era convidada a levá-lo para casa, mostrando assim aos seus familiares o que íamos desenvolvendo e ficando responsável pelo documento durante esse tempo. Além disso, este álbum tinha um espaço no fim que dava a possibilidade aos familiares de deixarem os seus comentários e sugestões, o que se tornou um elo de ligação entre estes e nós estagiárias, demonstrando-se uma mais-valia e encorajando-nos a continuar. Sendo o centro educativo e a família, *dois contextos sociais que contribuem para educação da criança* (Ministério da Educação, 1997: 43), ambos devem estar informados das suas práticas, trabalhando em prol do sucesso dessa educação.

Tendo por base este contexto, passamos agora a descrever o que designámos de sessões preparatórias do projeto, para depois nos centrarmos nas sessões específicas do nosso projeto de intervenção.

2.4.1 Sessões preparatórias anteriores ao projeto de intervenção

2.4.1.1. Sessão preparatória I – À descoberta do Halloween

Temática da semana: Dias especiais – Halloween

No seguimento da temática da semana anterior “Dias Especiais” e tendo em conta a data especial presente na semana em questão (*Halloween*), surgiu a necessidade de se explorar um pouco mais esta festividade, de forma a fundamentar a sua existência, começando então pela descoberta da origem do *Halloween*.

Assim, nesta sessão, realizada no dia 29 de outubro de 2012, na biblioteca do centro educativo e em grande grupo, dialogámos com as crianças questionando-as sobre o dia especial dessa semana (*Halloween*). Deste modo, começámos por tentar perceber quais os conhecimentos ou ideias prévias das crianças sobre este festejo, colocando questões orientadoras como, “o que é isto do Halloween ou Dia das Bruxas? Terá este nome porquê? O que se faz neste dia?”. Seguindo esta lógica, aproveitámos também o momento para confrontar as crianças com o surgimento desta data especial, começando por explorar o termo *Halloween*. (“É uma palavra portuguesa? Então onde deverá ter surgido este dia especial?”).

Depois deste momento inicial, e de se dialogar sobre as várias opiniões das crianças, explicámos às crianças a origem do *Halloween*, mostrando uma apresentação em *power point* (cf. Anexo II) com algumas imagens e vídeos. Esta serviu para esclarecer dúvidas sobre o que tínhamos estado a falar previamente, dando a perceber a

Figura 4 – Exploração de uma máscara de bruxa



cada criança as razões para tal festividade. Sendo um tema que desperta alguns medos, tivemos o cuidado também de conversar com as crianças sobre isso, recordando a história “A Bruxa Mimi” de Korki Paul e Valerie Thomas, que trabalharam no ano anterior, nesta mesma época.

Assim, foi solicitado às crianças que frequentavam a mesma sala no ano anterior que recordassem e contassem aos restantes colegas essa mesma história (esta falava sobre

uma bruxa que não era má, mostrando-lhes que não temos sempre que denotar o lado negativo da simbologia da bruxa como estão habituados a escutar nas histórias infantis).

Aproveitando então esta ligação com um assunto já trabalhado (os medos), questionámos as crianças sobre os vários símbolos característicos do *Halloween*, desmistificando cada um deles (por exemplo, “as pessoas que usam máscaras, são pessoas normais que estão por detrás delas, não precisamos de ter medo”). Para isso foram dados às crianças alguns desses símbolos (chapéu e nariz de bruxa, máscaras, fantoche de morcego...) para que estes pudessem ser explorados e conhecidos por elas. Por fim e antes de regressar à sala, apresentámos às crianças uma música nova sobre o dia especial, intitulada “Era uma Bruxa”, a ser trabalhada ao longo da semana.

2.4.1.2. Sessão preparatória II – *Globalização*

Temática da semana: Globalização

1º Momento - Apresentação de Handa (amiga da lagartinha) e exploração da história “A menina sem nome”:

Na sequência do trabalho que foi desenvolvido e de na semana anterior se ter falado de um país diferente e um pouco da sua cultura (E.U.A – *Halloween*), durante esta semana demos a conhecer mais um país, trazido por uma criança (Handa), a partir do qual consequentemente se falou da importância da comunicação que estabelecemos com as pessoas de países diferentes, estando inerente a importância de aprender novas línguas.

Nesta lógica, nesta sessão realizada no dia 5 de novembro de 2012, e após a rotina habitual do acolhimento, seguiu-se a apresentação da Handa, a quem a sua amiga lagartinha Sânia pediu para lhe enviar algumas histórias para apresentar às crianças, uma vez que esta menina reside em África e não as pode vir trazer pessoalmente. Assim sendo, foi apresentada uma fotografia da Handa e foi lida também uma carta sua enviada às crianças, na qual dizia a sua idade, onde morava, as línguas que falava e contava um pouco sobre si (cf. Anexo III).

Depois disto e dando seguimento a esta parte, propusemos ao chefe do dia que fosse buscar o globo terrestre que se encontrava na área da ciência para que, juntos e com o nosso auxílio, pudéssemos localizar geograficamente o país e o continente onde morava a Handa. Seguidamente foi dado a conhecer às crianças o livro que a Handa enviou para que se desse início à leitura da história. Desta forma, foi contada a história “A menina sem nome” de J. L. Garcia e M. A. Pacheco – Edições Despertar, ao mesmo tempo que se foram mostrando as ilustrações da mesma. Por fim, foram colocadas algumas questões às crianças, como “Qual o título da história?, Porque é que a menina não tinha nome?, O que aconteceu à menina?, Ela percebia tudo o que lhe diziam? Porquê?”, para que conseguíssemos perceber se as crianças tinham compreendido a informação transmitida oralmente.



Figura 5 – Exploração no globo do Continente Africano

2º Momento – Música do Gana e elaboração dos desenhos sobre a importância da aprendizagem de novas línguas:

Ainda sobre a mesma temática, mas já no dia 6 de novembro de 2012, da parte da tarde, apresentámos uma música às crianças, em suporte áudio, retirada do livro: “Volta ao Mundo em 40 Canções” (p.65) de Fernando Gomes e Luís Matos (cf. Anexo IV), sendo esta, uma música tradicional do Gana, país onde mora a menina Handa apresentada no dia anterior às crianças.

Após a audição da música, procedeu-se um diálogo em grande grupo, sobre o que aquela música representou para as crianças, ou o que sentiram ao ouvi-la. Provavelmente, e sendo uma música desconhecida e noutra língua, as crianças não perceberiam o que esta transmitia, levando-nos então a questioná-las sobre isso mesmo: “Conseguiram perceber alguma coisa da música? O que é que esta diz? E porque é que é tão difícil conseguirmos perceber esta música? Será que está escrita numa língua diferente da nossa?”.

Neste sentido, aproveitámos também para introduzir nesta conversa, a importância de aprender novas línguas, questionando as crianças sobre isso: “Então se nós não conseguimos perceber a música que ouvimos porque está noutra língua, acham importante aprendermos novas línguas?”, “E será que é só importante para ouvir músicas noutras línguas ou existem mais razões importantes? O que vocês acham sobre isso?”.

À medida que as crianças iam respondendo às questões colocadas, expressando as suas ideias sobre o que se estava a dialogar, fomos dando exemplos de outras razões importantes para a aprendizagem de novas línguas, refletindo com elas sobre essas razões. Neste sentido, importou focar a importância de aprender novas línguas devido também à necessidade de hoje em dia as pessoas terem que sair do nosso país (emigrar) devido a várias condições, como por exemplo a procura de emprego, férias noutros países, familiares noutros países e manutenção do contato, ou ainda acolhimento de pessoas estrangeiras no nosso próprio país.

Após esta troca de ideias, foi proposta às crianças a elaboração de um desenho sobre o que estivemos a falar, para que estas registassem as razões possíveis que podem levar à aprendizagem de novas línguas, sendo também um meio para termos a perceção do que as crianças conseguiram ou não perceber do tema anteriormente “discutido”.

2.4.2 Sessões relativas ao projeto de intervenção

2.4.2.1. Sessão I – As primeiras descobertas

Na sequência do trabalho que já foi sendo desenvolvido e de na semana antecedente termos falado da Globalização e da importância de se aprender novas línguas, uma das principais razões apontadas foi a emigração, pelo facto das pessoas se deslocarem para outros países para trabalhar. Neste sentido, se as pessoas vão trabalhar vão desempenhar funções e, por sua vez, ter uma profissão. Nesta lógica e como o tema das profissões é também um dos aspetos contemplados nas metas de aprendizagem relativas a esta valência, tornou-se importante integrar aqui esta temática.

Assim, e de modo a dar início à primeira sessão do Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas” no dia 12 de novembro de 2012, em grande grupo na área

da manta, foi, primeiramente, apresentado o livro “O Pinóquio” (Collodi) em italiano (cf. Anexo V).

Numa primeira fase e relativamente à atividade de pré-leitura, tentou-se, em constante diálogo, perceber as ideias prévias e recuperar conhecimentos das crianças sobre a história através das ilustrações da capa. Seguidamente, as crianças foram convidadas a ouvir a história em italiano através de um recurso áudio, ao mesmo tempo que lhes iam sendo mostradas as ilustrações da mesma. No entanto, estas só iam sendo mostradas na mudança de página, de forma a que as crianças conseguissem estar concentradas a escutar a narração da história e posteriormente a observar as ilustrações. De seguida e já numa fase de pós-leitura, foram feitas algumas questões de modo a conseguir explorar a compreensão da história por parte das crianças. Assim, foram colocadas questões, como por exemplo: “Do que é que a história falava?, Quais as suas personagens?, O que aconteceu ao Pinóquio e porquê?, No fim a fada transformou o Gepeto em madeira, não foi?”, Foi muito difícil perceber a história contada em italiano? Porquê?, Como fizeram para compreender as palavras?, Que palavras conseguiram perceber?”.

Posto isto, apresentou-se, de novo em recurso áudio, um excerto da história “Os 3 porquinhos” em espanhol, visto que é uma língua mais parecida com a língua materna das crianças. Após esta audição, foram levantadas algumas questões de forma a percebermos se as crianças compreenderam o excerto ouvido: “Que parte da história do Pinóquio é que acabámos de ouvir?, O que é que aconteceu antes? E depois?”. Perante o surgimento de dúvidas e da vontade das crianças em escutar novamente o excerto, este foi apresentado mais algumas vezes para que as crianças conseguissem compreender o seu conteúdo e, assim, dar resposta às questões colocadas anteriormente.

Depois disto, voltou-se a fomentar um diálogo em torno do excerto ouvido, acrescentando-se algumas questões, como: “É a história no Pinóquio na mesma? Porquê?, Esta parte da história apresenta-se na mesma língua ou numa diferente? Qual?”. Terminada esta atividade, e uma vez que a temática da semana era “As Profissões”, e sendo esta a primeira atividade realizada nesse âmbito, explorou-se a ilustração da primeira página da história questionando as crianças sobre o trabalho do Gepeto (pai do Pinóquio): “Olhando para a imagem, conseguem identificar o que é que o Gepeto faz?, O que é que ele leva nas mãos?, E que nome é que se dá às pessoas

que trabalham com madeira e ferramentas para a trabalhar?, O que é que é isto de se ser carpinteiro?”.

Posteriormente lançou-se o desafio às crianças de tentarem descobrir no excerto que iam escutar e que dizia respeito à primeira página da história, como se dizia “carpinteiro” em italiano (*Falegname*). Sendo uma palavra sem qualquer semelhança à palavra correspondente na língua portuguesa, quer a nível do registo escrito quer do oral, as crianças tiveram dificuldade em identificá-la corretamente. Por esse motivo, apresentámos então a palavra “carpinteiro” escrita em italiano reproduzindo-a também oralmente, propondo às crianças novamente a audição do excerto para que a conseguissem identificar mais facilmente quando este surgisse.



Figura 6 – Exploração da palavra carpinteiro nas diferentes línguas

Seguidamente e com o objetivo de facilitar a associação da grafia ao som da palavra “carpinteiro” em diferentes línguas (espanhol, português, italiano, francês, neerlandês e tailandês) foi feita a exploração das mesmas em suporte escrito (cf. Anexo VI) em grande grupo. Para tal, começou-se por reproduzir em suporte áudio a palavra “carpinteiro” numa só língua, questionando as crianças sobre a palavra escrita correspondente. Neste sentido, partiu-se da associação dos diferentes fonemas aos seus grafemas, excluindo aos poucos as diferentes opções que não correspondiam à língua em questão, partindo das línguas mais semelhantes e familiares para as crianças às mais distantes. Este processo foi repetido para as diferentes línguas mencionadas. Além disso, à medida que as crianças foram fazendo as diferentes correspondências, procurámos que estas agrupassem as palavras de acordo com a sua semelhança gráfica. Para isso, foram apresentados dois retângulos de cores diferentes: no círculo

vermelho as crianças teriam de colocar as palavras mais distintas e no círculo verde as palavras mais semelhantes.

Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomentou-se um diálogo em grande grupo, através do qual se procurou entender se as crianças se consciencializaram da existência de diferentes línguas, assim como da existência de características sonoras diferentes e semelhantes entre elas. Para além disso, cada criança preencheu a parte correspondente a esta sessão no seu passaporte individual (registo escrito realizado pelas estagiárias), para que a pudessem avaliar e apresentar igualmente as dificuldades sentidas (cf. Anexo XVIII).

No resto da semana, foram ainda realizadas atividades em torno da temática das profissões, como o jogo da mímica, da memória e do dominó, a elaboração de desenhos relativos às profissões que as crianças ambicionam ter no futuro e um diálogo em torno das profissões mais comuns do quotidiano das mesmas.

2.4.2.2. Sessão II – Os animais na ponta da língua

Seguindo a sequência do trabalho desenvolvido e de ter surgido por parte de algumas crianças a dúvida da verdadeira existência de Handa, menina apresentada já em semanas anteriores, esta levou-nos à exploração da história infantil “A surpresa de Handa”, que serviu como ponto de partida para o trabalho a desenvolver durante esta semana. Esta história apresenta o quotidiano de uma menina africana, explorando, ao longo da mesma, diversas frutas e animais. Como as frutas e a questão da alimentação saudável já tinham sido trabalhadas, achámos interessante partir para a exploração da temática dos animais, uma vez que esta também era do interesse das crianças.

Além disso, e relativamente ao tema trabalhado na semana anterior, as profissões, as crianças mostraram também muita curiosidade na profissão de veterinário, sendo um nome desconhecido para elas. Assim, e estando esta profissão também relacionada com a vida animal, esta ajudou-nos na interligação de ambas as temáticas.

A segunda sessão do projeto foi então realizada no dia 19 de novembro de 2012, e iniciou-se na biblioteca do centro educativo, onde em grande grupo foi apresentada a história “A surpresa de Handa” de Eileen Browne, em português (cf. Anexo VII).

Como atividade de pré-leitura e de antecipação da história, centrámo-nos em perceber as ideias prévias das crianças sobre a história a partir da exploração da capa, da contracapa e guardas do livro. Nesta exploração, procurou-se chamar a atenção das crianças para muitos dos pormenores presentes na ilustração da capa, que remetem para a personagem principal, a Handa, e o seu país e cultura. Para tal, foram feitas algumas questões às crianças, tais como: “Em que Continente viverá Handa?”, “Porquê?”, “Que pormenores vês que nos informam sobre a cultura de Handa?”. Para além disto, foi também explorado o nome do autor (Eileen Browne), tendo em conta a sua origem e biografia. Para tal e partindo da audição do nome do autor, questionaram-se as crianças: “Este nome é português?”, “É um nome comum em Portugal?”, “De que país será?”, recorrendo ao globo terrestre, para facilitar a localização geográfica do país em questão.

Após esta atividade de contextualização, iniciou-se a leitura da história “A surpresa de Handa” em português, à qual acrescentámos os nomes dos diferentes animais que surgem nas imagens, uma vez que estes não se encontravam referidos no texto. Posteriormente, seguiu-se um momento de diálogo com as crianças sobre a história escutada. Procurámos trabalhar ao nível da compreensão da história, bem como da interpretação das ilustrações da mesma, colocando questões como: “Quais foram os animais que apareceram na história?”, “Qual foi o primeiro e o último?”, “O que é que os animais foram fazendo ao longo da história?”, “Todos tiraram a mesma fruta?”, “Porque é que cada animal escolheu uma determinada fruta?”, “Como é que as pessoas vivem no país de Handa?”, “Como são feitas a maioria das casas? São como as nossas, de tijolo?”.

Dando depois início à seguinte atividade, as crianças foram divididas em dois grandes grupos. Esta consistiu na audição de vários excertos da história nas diferentes línguas (português, espanhol, italiano e francês) apresentados pela educadora em suporte áudio. Este conjunto de excertos foi apresentado três vezes, existindo sempre uma pausa entre os mesmos. À medida que as crianças foram ouvindo os diferentes excertos e no momento da pausa entre os mesmos, tiveram de os fazer corresponder às diferentes imagens fornecidas e que ilustravam esses mesmos excertos (cf. Anexo VIII). Em cada grupo existia um adulto responsável por mediar a atividade a desenvolver.

Seguidamente, as crianças regressaram às suas mesas de trabalho, para se dar início à atividade seguinte. A educadora explicou às crianças que iriam ouvir os nomes dos diferentes animais presentes na história em diferentes línguas e que tinham que os identificar rodeando a imagem correspondente na ficha de trabalho. Esta ficha era

composta pelas diferentes ilustrações dos animais e encontrava-se dividida em cinco partes, sendo que à medida que iam avançando na atividade o nível de dificuldade aumentava (cf. Anexo IX).

Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens das crianças e a identificar as suas dificuldades e os seus interesses/gostos, procedeu-se à elaboração de um cartaz coletivo (cf. Anexo X) onde foram registadas as opiniões das crianças, assim como desenhos que as mesmas elaboram para ilustrar a sessão desenvolvida.

No resto da semana, e em torno da temática dos animais, dialogámos sobre as diferentes características físicas e modos de vida dos animais, elaborando posteriormente um cartaz sobre os animais aquáticos, terrestres e aéreos. Além disso, as crianças realizaram o jogo “O elefante perdeu o seu rabo” e preencheram uma ficha de matemática, alusiva aos animais, com o objetivo de reconhecerem os números como identificação do número de objetos de um conjunto, relacionando também a adição com o combinar de dois grupos de objetos.

2.4.2.3. Sessão III – Ao ritmo do ambiente

Partindo da temática dos animais, trabalhada na semana anterior, e tendo em conta que estes fazem parte da infância da maioria das crianças, surgiu a importância de abordarmos a temática do Ambiente, nomeadamente da sua preservação, na medida em que os animais também acabam por sofrer com a poluição. Para além disso, um outro motivo que nos fez querer abordar este assunto, foi o facto de nos termos apercebido de que as crianças tinham vários caixotes do lixo presentes na sua sala (azul, verde e amarelo) e não faziam a separação do mesmo.

Neste sentido, implementámos assim a nossa terceira sessão do projeto, realizada no dia 27 de novembro de 2012, e de forma a recordar a história explorada no dia anterior sobre o ambiente (“A floresta está em perigo!” de Susana Santos⁵), começou-se por apresentar às crianças a mesma história (cf. Anexo XI), mas agora segmentada em diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano). Nesta atividade, realizada em grande grupo na manta, pretendeu-se que as crianças

⁵ Santos, S. (2012). Educação para a diversidade no pré-escolar – saber (con) viver. Aveiro: Universidade de Aveiro.

conseguissem reconhecer a alteração da língua ouvida. Para tal, as crianças deviam

Figura 7 – Preenchimento das fichas de trabalho: identificação das línguas



erguer individualmente uma placa disponibilizada para o efeito.

Já numa fase posterior e tendo em conta que o reconhecimento da alteração da língua já tinha sido realizado, pretendeu-se que as crianças conseguissem identificar a língua de cada excerto da história escutado. Assim, cada excerto que foi escutado novamente. Para isso, as crianças dirigiram-se para as mesas de

trabalho onde cada criança pode encontrar a sua ficha de trabalho para a realização da atividade. Através dessa ficha as crianças tiveram que identificar e assinalar na mesma, a língua escutada através do código de cores já trabalhado na semana anterior (português – vermelho; espanhol – verde; francês – azul e italiano – roxo) (cf. Anexo XIII).

Seguidamente e novamente na manta, foi proposta a audição de uma canção em espanhol (El planeta hay que cuidar - <http://www.youtube.com/watch?v=LtTfHKBH6Rg&feature=related>), relacionada com a temática da proteção do ambiente, com a finalidade das crianças compreenderem a mensagem transmitida, através de palavras que fossem identificando/ compreendendo. De modo a auxiliar as crianças nesta atividade de escuta, antes da audição, explicou-se às crianças o que iriam ouvir, colocando também duas questões de forma a orientar a escuta das crianças: “O que devemos proteger e cuidar? (O planeta), O que devemos cuidar para proteger o ambiente? (Rios, mares, bosques ...)”.

Assim, antes da audição da canção, procurou-se proporcionar um contexto para a compreensão do seu conteúdo, através da exploração do título apresentado em suporte escrito. Visto que as crianças não conseguem ler, o título foi explorado com a ajuda das educadoras, na tentativa de antecipar o conteúdo da canção. Apresentou-se também, ao mesmo tempo, o título da canção em português para que as crianças comparassem e encontrassem semelhanças e diferenças entre os dois (cf. Anexo XV).

Posto isto, ouviu-se uma primeira vez a canção e questionou-se as crianças sobre o que perceberam da mesma. Este procedimento foi repetido uma segunda vez. Depois

destas duas audições e ao longo das intervenções das crianças, passaram-se novamente alguns excertos, de modo a que as crianças pudessem confirmar ou repensar as suas ideias/ hipóteses. Também aqui e de forma a auxiliar um pouco mais as crianças, acabámos por direcioná-las para palavras específicas, como por exemplo, árvore e contaminação. Para tal, ouviu-se novamente o trecho da canção onde essas palavras surgiam.

Seguidamente questionou-se as crianças sobre o que para elas seria um refrão ou se já tinham ouvido falar nisso. Assim, propôs-se mais uma vez a audição da canção, para que as crianças conseguissem identificar o refrão da mesma. Depois desta identificação, explorou-se as frases que compunham o refrão, tentando perceber o seu significado e a mensagem que era transmitida. Para isto, foi apresentado o refrão em espanhol, em suporte escrito.

Posteriormente e continuando esta exploração, apresentou-se o refrão em italiano. Neste caso, palavras do refrão encontravam-se desordenadas. A atividade proposta consistia na ordenação das palavras em italiano, tendo por base o refrão original em espanhol. Procurou-se que as crianças conseguissem implicitamente encontrar semelhanças e diferenças entre as diferentes línguas.



Figura 8 – Exploração do refrão da canção

De seguida e tendo em conta a motivação e o entusiasmo das crianças, sugeriu-se a memorização e reprodução do refrão já explorado. Assim, e formando uma roda em grande grupo, o refrão foi escutado várias vezes, sendo “cantarolado” pelas crianças.

Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomentou-se um diálogo em grande grupo, através do qual se procurou entender quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças durante a realização das atividades. Seguiu-se o preenchimento do passaporte individual no que diz respeito à sessão desenvolvida, para que as crianças

a pudessem avaliar. Para este registo foram feitas algumas questões às crianças de forma a sistematizar as suas ideias, tendo estas sido registadas pelas educadoras.

No resto da semana, e em torno da temática do ambiente, tivemos ainda oportunidade de fazer, em conjunto com as crianças, uma “chuva de ideias” sobre os cuidados a ter com o Ambiente, dialogámos sobre os termos “separação do lixo” e reciclagem, apresentando e explorando as palavras que compõem a política dos 5 R’s. Além disso, assistimos ainda a um vídeo sobre o tema, intitulado de “Um plano para salvar o planeta” - <http://www.youtube.com/watch?v=zjqcwkEX-ao&feature=related> – (06min54s – 09min40s). Já no fim da semana, procedemos ao preenchimento de um compromisso de proteção do ambiente, onde cada criança se comprometeu a proteger o ambiente, quer na nossa sala, quer em sua própria casa, incentivando todos os que a rodeiam.

2.4.2.4. Sessão IV – Desafios das línguas

Uma vez que iniciávamos o mês de dezembro, chegava uma das épocas do ano mais esperadas pelas nossas crianças, o Natal. Com esta vinham os enfeites e todas as decorações alusivas ao mesmo. Assim, e não fugindo aos interesses das crianças por realizar as decorações mais criativas e bonitas, começámos esta semana a elaborá-las. Para isso, e tendo em conta a temática trabalhada na semana anterior, o ambiente e todos os cuidados que devemos ter para o proteger, surgiu a importância de lhe dar continuidade, aproveitando assim inúmeros recursos para tornar as nossas decorações mais especiais e amigas do ambiente. Por isso, decidimos reutilizar e dar uma nova vida a muitos dos recursos que iriam para o lixo, não sendo necessário comprar materiais novos.

Contudo, demos também continuidade às sessões do projeto de intervenção, e no dia 3 de dezembro de 2012, desenvolvemos mais uma dessas sessões, que tiveram como principal objetivo a sistematização de aprendizagens realizadas ao longo da implementação do projeto. Assim, começou-se por explicar às crianças que esta seria uma das últimas sessões desta aventura, e que envolveria diversas atividades. Além disso, explicou-se que a sessão iria decorrer em moldes diferentes do habitual, visto que existiriam três postos diferentes na sala, tendo cada um atividades específicas. Assim, em cada um deles, e de forma a rentabilizar os recursos humanos existentes na sala,

estava um adulto a orientar e a supervisionar as atividades a desenvolver. Neste sentido, as crianças foram divididas em três grupos, cada um com 8/9 elementos que passariam por todos os postos, assim que finalizassem as atividades a realizar em cada um deles.

Num primeiro posto, e sendo este mais direcionado para o projeto das línguas, existiam quatro caixas, cada uma delas com um desafio diferente.

Na primeira caixa, o desafio estava relacionado com a temática das profissões: as crianças ouviram a palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas



Figura 9 – Placas representativas do código de cores

trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano). Desta forma, e inicialmente, a palavra foi escutada duas vezes para que as crianças pudessem reconhecer mais facilmente a língua em questão. Seguidamente, a palavra foi escutada mais uma vez para que

então, após essa terceira audição, as crianças identificassem a língua correspondente, levantando individualmente uma das placas disponibilizadas representativas do código de cores já trabalhado. Assim, e se, por exemplo, tivessem escutado a palavra “carpinteiro” em espanhol (*carpintero*) teriam de erguer a placa de cor verde.

Na segunda caixa o desafio relacionou-se com a temática dos animais. Nesta atividade, as crianças foram desafiadas a escutar o nome dos diferentes animais (macaco, avestruz, zebra, elefante, antílope, girafa, papagaio e cabra) da história “A surpresa de Handa” explorada na sessão II, tendo que selecionar a imagem que ilustrava cada um desses animais de um conjunto de imagens espalhadas pela mesa. Deste modo, reproduziu-se nome a nome para que cada uma das crianças do grupo tivesse oportunidade de fazer a correspondência entre o nome escutado e a imagem, confrontando a sua resposta com a opinião dos restantes elementos do seu grupo.

Na terceira caixa o desafio esteve relacionado com a temática do ambiente. Neste sentido, as crianças tinham à sua frente, em suporte escrito, palavras pertencentes à canção explorada numa das sessões “El planeta hay que salvar”, sendo estas:

“planeta”, “contaminação”, “salvar”, “árvore” e “água” nas diferentes línguas trabalhadas durante o projeto, tendo também algumas línguas intrusas, como dinamarquês, alemão e inglês. Esta atividade tinha como objetivo o de as crianças compararem e encontrarem semelhanças e diferenças entre as diferentes palavras, de forma a conseguirem agrupar a mesma palavra nas diferentes línguas.

Na última caixa e de forma a concluir as atividades deste posto, foi lida a frase “Esta *voyage* da lagartinha pelo mundo das línguas chegou ao fim” para que as crianças conseguissem identificar a palavra intrusa, a sua língua e o seu significado. Para além disto, foi também escutada uma frase em francês (*Ça a été une grande aventure!*) para que as crianças a tentassem traduzir, identificando também a língua em que esta se encontrava.

Já nos dois restantes postos, encontrava-se, em cada um deles, dois jogos alusivos às diferentes temáticas já exploradas e que já tinham sido também explorados anteriormente, sendo na sua maioria jogos já conhecidos das crianças (jogo da memória do *Halloween*, jogo da Memória e dominó das profissões e jogo da separação do lixo) (cf. Anexo XVI). No que diz respeito ao jogo da separação do lixo, as crianças foram confrontadas com várias imagens de diferentes tipos de lixo, tendo que as fazer corresponder às diferentes imagens dos diversos ecopontos (verde, amarelo, azul, preto, vermelho e “rolhinhas”).

O resto da semana foi dedicada à continuação das decorações de Natal, onde também ouvimos e explorámos o conto “O Pinheiro de Natal” e elaborámos em conjunto a carta ao Pai Natal.

2.4.2.5. Sessão V – A nossa viagem chegou ao fim

Já na última semana de intervenção de PPS A2 decidimos também realizar a última sessão do Projeto “A viagem da lagartinha pelas línguas”, intitulada de “A nossa viagem chegou ao fim”, que se realizou no dia 10 de dezembro de 2012 e teve como principais objetivos refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões, identificando também possíveis interesses das crianças para futuras atividades no âmbito do mesmo, no caso de este ter continuidade após o fim da nossa prática pedagógica.

Neste sentido, e em grande grupo na manta, começámos por informar as crianças de que nós, estagiárias, não iríamos desenvolver mais nenhuma atividade em torno das línguas, sendo portanto a nossa última sessão do projeto. Além disso, tornou-se também importante alertá-las para o facto desta última sessão ser um pouco diferente do habitual, não tendo nenhuma atividade específica relacionada com as línguas, sendo apenas destinada ao diálogo sobre o que gostaram mais, o que aprenderam, o que foi mais difícil e o que gostariam de aprender futuramente, caso o projeto continuasse.

Assim, foram colocadas algumas questões orientadoras do diálogo, como por exemplo: “Depois de todas as sessões que já realizámos, qual foi a que gostaram mais? Porquê?, O que aprenderam nesta viagem da lagartinha pelo mundo das línguas?, O que foi mais difícil para vocês?, E caso o projeto continuasse, o que vocês gostariam de aprender mais?, Gostavam de contactar com outras línguas diferentes? Quais? Porquê?”. À medida que as crianças iam respondendo às questões, dando a sua opinião, foram-se tomando algumas anotações sobre as respostas dadas. No entanto, e sendo impossível registar todas elas ao mesmo tempo, após este momento de diálogo e partilha de ideias e opiniões, cada criança foi chamada individualmente de forma a que ficasse devidamente registada a sua opinião, tendo sido depois assinada pela própria, num cartaz coletivo (cf. Anexo XVII).

Para além disto e para que não se tornasse num momento cansativo levando à dispersão das crianças, demos a oportunidade destas brincarem pela sala livremente à medida que uma a uma iam sendo chamadas para a realização do tal registo.

2.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Uma vez apresentado o projeto de intervenção, passaremos à apresentação e explicação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito do nosso estudo, sendo estes a observação direta e a videogravação das sessões, os trabalhos realizados pelas crianças, a avaliação das sessões (passaportes individuais das crianças), o álbum fotográfico e as reflexões escritas sobre a prática pedagógica supervisionada.

2.5.1 Observação direta e videogravação das sessões

Desde sempre que a observação direta é considerada uma técnica que possibilita ao observador obter a informação de que necessita de forma mais objetiva, pois é o próprio indivíduo que observa e transcreve tudo aquilo que vê e ouve. Além disso, apesar de ser uma das mais antigas técnicas de recolha de dados e embora se assista *constantemente à sofisticação das técnicas de investigação*, esta não *perdeu atualidade e interesse* (Pardal & Correia, 1995: 49).

Tratando-se de um projeto de investigação-ação, a técnica de observação direta pelo qual decidimos optar foi a observação participante, segundo a qual o observador *vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível de conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior* (Pardal & Correia, 1995: 50), sendo esta também possível devido à aceitação por parte do coletivo que pretendíamos investigar.

O observador de uma realidade tem à sua disposição um leque diversificado de meios, desde os mais modestos, como um caderno de notas, aos mais sofisticados, como a máquina de filmar (Pardal & Correia, 1995: 51). Assim e como nem sempre nos foi possível registar tudo aquilo que observávamos no decorrer da ação, decidimos também recorrer à videogravação de todas as sessões, ajudando-nos a obter informação mais rigorosa.

2.5.2 Trabalhos realizados pelas crianças

Um instrumento de recolha de dados a que demos realce no nosso estudo prendeu-se com os diversos trabalhos realizados pelas crianças, que já foram enunciados ao longo da descrição das sessões. Em concreto, referimo-nos às fichas individuais de trabalho (cf. Anexo IX e Anexo XIII) e aos cartazes coletivos (cf. Anexo X e Anexo XVII), e que passaremos a descrever brevemente.

Na segunda sessão do projeto – “Os animais na ponta da língua”, desafiámos as crianças a realizar uma ficha individual de trabalho para identificação dos diferentes animais através da compreensão oral dos nomes nas diferentes línguas. Além disso, foi também solicitado a participação das mesmas para a elaboração de um cartaz-síntese coletivo sobre a sessão em questão, enunciando as aprendizagens desenvolvidas, quais os seus interesses e as maiores dificuldades sentidas.

Na terceira sessão do projeto – “Ao ritmo do ambiente”, distribuímos novamente uma ficha individual de trabalho para que as crianças fizessem a identificação das diferentes línguas escutadas em cada excerto da história através do código de cores.

Já na quinta e última sessão do projeto – “A nossa viagem chegou ao fim”, recolhemos dados para análise e reflexão através de um cartaz-coletivo. Como tivemos já oportunidade de explicar, após um momento de diálogo e partilha de ideias e opiniões, em grande grupo, sobre o que as crianças gostaram mais, o que aprenderam, o que foi mais difícil e o que gostariam de aprender futuramente, caso o projeto continuasse, cada criança foi chamada individualmente de forma a que a sua opinião ficasse registada no cartaz coletivo, tendo sido depois assinado pela própria.

2.5.3 Avaliação das sessões – passaportes individuais

Para que fosse possível refletirmos também sobre a nossa prática, partindo das opiniões das crianças, foi criado um documento – o passaporte individual – (cf. Anexo XVIII), onde estas puderam fazer a avaliação das atividades que fomos desenvolvendo semana após semana. Este documento incluía as atividades relacionadas com a Prática Pedagógica Supervisionada A2 de uma maneira geral, bem como as atividades relativas às sessões do projeto de intervenção. Este documento permitiu-nos recolher dados sobre o que as crianças gostaram mais ou menos ao nível das atividades realizadas, através do código por “smiles”, o que consideram ter aprendido e sugestões através de desenhos ou da escrita das suas ideias (registo efetuado sempre pelas educadoras).

2.5.4 Álbum fotográfico

Para acompanhar todo o trabalho desenvolvido, quer no âmbito de PPS A2, quer no âmbito do projeto de intervenção específico, tivemos necessidade de criar um álbum fotográfico do grupo (cf. Anexo XIX) que foi sendo preenchido semana após semana. Cada criança era convidada a levá-lo para casa, mostrando assim aos seus familiares o que íamos desenvolvendo e ficando responsável pelo documento durante esse tempo.

Além disso, este álbum tinha um espaço no fim que dava a possibilidade aos familiares de deixarem os seus comentários e sugestões. Tornou-se assim um instrumento transversal, criando um elo de ligação entre a família das crianças e nós estagiárias, demonstrando-se uma mais-valia e encorajando-nos a continuar.

2.5.5 Reflexões escritas sobre a prática

De acordo com Schön (citado por Alarcão, 1996: 176), podemos falar de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, como meios de desenvolvimento profissional, considerando-se que a reflexão dá lugar à reestruturação da ação.

Neste sentido, no final de cada semana de intervenção da prática pedagógica, fazíamos uma reflexão escrita sistemática (cf. Anexo XX), de forma a refletirmos sobre a nossa aprendizagem profissional, ajudando-nos também a fazermos uma avaliação do próprio projeto.

Enquanto instrumentos de recolha de dados, as reflexões escritas tornaram-se cruciais no sentido de nos ajudarem a dar resposta às nossas questões de investigação, principalmente à questão em particular sobre quais os contributos que retiramos desta experiência para a nossa aprendizagem profissional, que evidenciaremos com mais pormenor nas conclusões deste relatório final de estágio.

Concluimos assim o nosso enquadramento metodológico, onde abordámos a perspetiva metodológica orientadora do nosso trabalho e as nossas questões e objetivos de investigação, passando depois para a apresentação do nosso projeto de intervenção, fazendo uma caracterização da realidade pedagógica e dos intervenientes envolvidos, um enquadramento curricular da temática e do projeto e, apresentando os objetivos pedagógico-didáticos do mesmo. Explicámos ainda pormenorizadamente cada sessão desenvolvida e a sua organização. Por fim, foi dado espaço a apresentação e explicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados usados por nós na implementação deste projeto.

Deste modo, no próximo capítulo, faremos alusão à análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos

No presente capítulo, iremos focar a nossa atenção na análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do nosso estudo e implementação do nosso projeto.

Neste sentido, começaremos por, num primeiro momento, apresentar e explicar a metodologia de análise de dados deste estudo, descrevendo seguidamente as categorias e subcategorias de análise selecionadas.

Posteriormente, passaremos à análise e discussão dos dados, baseada nas categorias e subcategorias escolhidas. Esta foca-se essencialmente em episódios transcritos a partir das videograções das sessões do projeto de intervenção, fazendo-se referências aos trabalhos realizados pelas crianças e a registos fotográficos, sempre que se justificar.

Por fim, é ainda apresentada uma síntese de todos os resultados obtidos, atendendo à questão de investigação “*Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da cultura linguística das crianças?*”.

4.1 Metodologia de análise dos dados

Neste primeiro ponto do capítulo IV, descrevemos e explicamos a metodologia de análise de dados por nós usada, a análise de conteúdo, bem como os instrumentos de análise de dados, nomeadamente, as categorias de análise selecionadas.

4.1.1 Análise do conteúdo

Tendo em atenção a natureza qualitativa do nosso estudo, no que respeita à análise dos dados recolhidos, considerámos mais apropriado usar a técnica de análise de conteúdo, sendo esta caracterizada como *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”* (Bardin, 1988: 42).

Importa ainda acrescentar que, na perspectiva de outros autores, como Carmo & Ferreira (1998: 251), a análise de conteúdo é definida como uma descrição e interpretação objetiva dos dados recolhidos.

Já na visão de Pardal & Correia, a análise de conteúdo consiste na *técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e qualitativo, a descrição do conteúdo da comunicação*. Essa descrição pode ser apresentada de forma escrita, apresentando-se, por exemplo, num discurso, numa dissertação ou em livro, ou, por outro lado, pode-se apresentar de forma não escrita, podendo assim apresentar-se como um filme, uma fotografia, emissões radiofónicas ou programas televisivos (Pardal & Correia, 1995:72).

Relativamente à análise de conteúdo, segundo Bardin (1988), esta organiza-se em três diferentes fases, pelas quais nos orientamos na realização do nosso estudo:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1988: 95).

Quanto à primeira fase, pré-análise, esta tem como principal finalidade operacionalizar e sistematizar as ideias, de forma a construir um esquema claro e objetivo que possibilita o desenvolvimento eficaz de todo o processo.

Neste sentido, começámos por organizar os diversos materiais que seriam suscetíveis de análise, nomeadamente, as transcrições das videograções das sessões realizadas que, para além de descrever o conteúdo verbal patente, permitem-nos, ainda, fazer uma análise ao conteúdo não-verbal (implícito na componente visual das mesmas), assim como alguns materiais/fichas elaboradas pelas crianças, fazendo a sua leitura e seleção. Seguidamente passámos à formulação das hipóteses de análise face aos objetivos do nosso estudo, o que nos orientou nos procedimentos de análise. Posto isto, procedemos à elaboração de indicadores. Neste item, importa fazer alusão à construção das categorias de análise (das quais falaremos no próximo ponto deste capítulo), fazendo por fim a preparação do material (Bardin, 1988: 95-100).

Relativamente à exploração do material, segunda fase na análise do conteúdo, esta baseia-se na análise propriamente dita, onde analisámos os dados obtidos, baseados nas decisões relativas à organização da nossa análise (Bardin, 1988: 101).

Por último, no que toca ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, estes *são tratados de maneira a serem significativos e validados*, possibilitando assim ao analista *propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas* (Bardin, 1988: 101).

Após uma breve apresentação da técnica de análise de dados e do processo de análise por nós escolhido, passamos, de seguida, a apresentar os instrumentos de tratamento de dados, particularmente, as categorias de análise de dados.

4.1.2 Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise

De acordo com os dados recolhidos e atendendo à sua informação, considerámos mais oportuno organizar a mesma em categorias e subcategorias de análise, possibilitando assim apresentá-la de uma forma mais ordenada.

Quanto às categorias selecionadas, estas tiveram como base, por um lado, o conceito de cultura linguística, apresentado no enquadramento teórico deste trabalho e, por outro lado, uma dimensão socioafetiva, relacionada com atitudes relativas às línguas e às atividades desenvolvidas. Relativamente às subcategorias, foi indispensável a consulta do documento *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* de Candelier et al (2007), que nos orientou para a escolha das mesmas, assim como as leituras flutuantes dos dados encontrados nas transcrições das

videogravações das sessões do projeto e nos trabalhos realizados pelas crianças, como por exemplo, as fichas de trabalho (cf. Anexos IX e XIII) ou os cartazes coletivos (cf. Anexos X e XVII). Contudo, importa ainda referir que as subcategorias foram escolhidas de modo a irem ao encontro dos objetivos de investigação do trabalho, sendo estes:

- Construir conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e cultura linguística;
- Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto Pré-escolar;
- Compreender o contributo do projeto realizado para o desenvolvimento da cultura linguística das crianças;
- Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa PPS e a nossa aprendizagem profissional.

Neste sentido, e tendo em atenção o que foi dito anteriormente, apresentamos no quadro seguinte (Quadro 2) as categorias e subcategorias de análise selecionadas.

Categorias	Subcategorias
1. Cultura linguística	1.1. Saber que existem semelhanças e diferenças entre as línguas.
	1.2. Capacidade de identificar e/ou reconhecer novas palavras em outras línguas (desenvolvimento do reportório lexical).
	1.3. Capacidade de identificar a mudança de língua (discriminação auditiva) e a língua em questão.
2. Dimensão socioafetiva	2.1. Mostrar envolvimento e empenho nas atividades lúdicas.
	2.2. Ter abertura, receptividade e curiosidade face a novas línguas.

Quadro 2 – Categorias e Subcategorias de análise

No que diz respeito à primeira categoria, *Cultura linguística*, esta foi formulada partindo do quadro teórico do próprio conceito, que nos alerta para a importância do conhecimento sobre línguas no modelo de sociedade em que vivemos (Simões, 2006: 76), que se justifica pela diversidade linguística e cultural da mesma. Segundo Senos (2011), o conceito de cultura linguística abarca o conjunto de saberes sobre as línguas que os indivíduos podem desenvolver através de projetos e biograficamente, ao longo da vida. Desta forma, é essencial averiguar até que ponto as sessões desenvolvidas no âmbito do nosso projeto possibilitaram o desenvolvimento da Cultura linguística das crianças. Este torna-se visível através da aquisição e manifestação de conhecimentos sobre as línguas e de capacidades ligadas a um saber-fazer plurilingue, ligadas a operações como identificar, comparar, analisar as línguas a partir da mobilização de conhecimentos adquiridos.

Assim sendo, achámos importante que esta categoria incluísse duas dimensões distintas, uma relativa ao conhecimento declarativo (saber que) e outra sobre o conhecimento mobilizado (ser capaz de). Relativamente à primeira dimensão, adotou-se como subcategoria: saber que existem diferenças e semelhanças entre as línguas, evidente em unidades de registo que revelam se as crianças conseguem identificar semelhanças e diferenças entre as línguas. Para a segunda dimensão, adotaram-se como subcategorias: capacidade de identificar e/ou reconhecer novas palavras noutras línguas, patente em unidades de registo que mostram que as crianças conseguem identificar/reconhecer novas palavras noutras línguas; e capacidade de identificar a mudança de língua e a língua em questão, visível em unidades de registo que divulgam que as crianças conseguem identificar a mudança de língua (discriminação auditiva) e a língua em questão.

Quanto à segunda categoria, *Dimensão socioafetiva*, pretendemos focar a nossa atenção quer na implicação e interesse das crianças nas atividades desenvolvidas ao longo do projeto, quer nas atitudes que evidenciam em relação às novas línguas. Para isso, assumem-se como subcategorias: mostrar envolvimento e empenho nas atividades lúdicas, patentes em unidades de registo que permitem observar se as crianças mostram empenho nas atividades e se estão envolvidas nas mesmas; e ter abertura, receptividade e curiosidade face a novas línguas, manifestas em unidades de registos que evidenciam essas atitudes perante as línguas em questão.

Uma vez apresentadas as categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos, no âmbito do nosso estudo, passamos de seguida à análise e discussão dos resultados obtidos, tendo como base as categorias anteriormente apresentadas.

4.2 Análise e discussão dos resultados

Na análise e discussão dos dados recolhidos, começaremos por apresentar primeiramente os dados sobre a *Cultura linguística* e numa fase posterior sobre a *Dimensão socioafetiva*, fazendo no fim uma síntese dos resultados. Importa frisar que os dados relativos às várias sessões desenvolvidas no âmbito do nosso projeto serão apenas apresentados os episódios⁶ mais significativos relativos a cada sessão, partindo das transcrições das videograções. Além disso, e sempre que se justificar, serão também apresentados registos fotográficos e materiais/trabalhos desenvolvidos pelas crianças, de forma a reforçar a análise feita.

4.2.1 Cultura Linguística

Quanto à subcategoria relativa ao conhecimento declarativo *saber que existem diferenças e semelhanças entre as línguas*, como já foi referido anteriormente, esta diz respeito a todos os registos que revelem se as crianças conseguem identificar semelhanças e diferenças entre as línguas. Na primeira sessão do projeto, *As primeiras descobertas*, durante a atividade em que foi feita uma comparação da palavra carpinteiro nas diferentes línguas, as crianças conseguiram demonstrar conhecimento e identificar algumas semelhanças e diferenças entre as línguas usadas, quer na parte escrita, quer na parte oral. Esta situação pode ser verificada no seguinte episódio:

Sessão I - As primeiras descobertas

Episódio 1

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com crianças em grande grupo na manta, a comparar a palavra carpinteiro nas diferentes línguas, com um suporte áudio e escrito das mesmas. Neste momento ouviram em suporte áudio a palavra carpinteiro

⁶ É possível consultar, nos anexos, as legendas dos episódios selecionados para análise (cf. Anexo XXI).

em espanhol.

EE: Então, o que acabaram de ouvir está em que língua?

C1: Espanhol.

Ee1: Porquê Gustavo?

C1: Porque o espanhol é parecido com a nossa língua.

Após terem escutado a palavra carpinteiro em espanhol, prosseguiu-se à comparação da mesma em suporte escrito com a palavra carpinteiro em português, sendo assim possível para as crianças compararem ambas, mencionando as diferenças e semelhanças a nível de grafia. Este momento é visível no episódio seguinte.

Sessão I - As primeiras descobertas

Episódio 2

Contextualização: As educadoras estagiárias encontram-se com crianças em grande grupo na manta, a comparar a palavra carpinteiro em português e espanhol em suporte escrito. No entanto, num momento inicial, as crianças ainda não têm certeza de que a palavra que desconhecem corresponde ao espanhol.

Ee2: As palavras não são muito parecidas?

C5: São iguais.

Ee1: De certeza? Olhem bem para lá... Qual é a diferença entre as duas palavras?

Ee2: As letras são todas iguais? Ou haverá alguma letra diferente?

C1: Não. Porque uma tem um “e” e outra tem um “i”.

C2: Na palavra debaixo há uma letra a mais.

Ee2: E qual é essa letra?

C2: É o “i”.

Ee2: Então temos a palavra carpinteiro em português (com o “i”) e a outra palavra, sem o “i”, lê-se carpintero.

C7: Mas as palavras são muito parecidas.

Ee2: Pois são. Então qual é a língua muito parecida à nossa, que nós já ouvimos?

C7: É o espanhol.

Ee2: Então “carpintero” pode estar em que língua?

CC: Em espanhol.

Relativamente aos dois episódios referidos, podemos verificar que as crianças foram conseguindo (re)conhecer e identificar certas semelhanças e diferenças entre as línguas exploradas (português e espanhol), partindo dos seus fonemas e da sua grafia. Além disso, e apesar de não estar evidenciado nos episódios transcritos, as crianças foram também fazendo esta comparação com a palavra carpinteiro em italiano (falegname) e em francês (charpentier), concluindo que o espanhol é a língua mais parecida com a nossa.

Já na terceira sessão do nosso projeto, *Ao ritmo do ambiente*, relativamente à atividade de exploração do título da canção em espanhol, “El planeta hay que cuidar” (cf. Anexo XIV), as crianças foram confrontadas com o mesmo, em suporte escrito, tendo depois oportunidade de comparar com o título em português. Neste sentido, foram capazes de encontrar certas diferenças e semelhanças entre as duas línguas, como se pode verificar no próximo episódio.

Sessão III - Ao ritmo do ambiente

Episódio 3

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com crianças em grande grupo na manta, a comparar o título da canção em espanhol (“El planeta hay que cuidar”) e português (“O planeta temos que cuidar”), em suporte escrito.

Ee2: Conseguem ver alguma palavra igual?

C3: Sim! (a criança levanta-se e vai até ao suporte escrito de ambos os títulos e aponta para as palavras que são iguais – cf. Figura 10).

C1: E aquela palavra que tem um “q” e um “e”, também é igual nos dois.

C4: E aquelas mais no início também são iguais.

Ee1: Olhem, mas será que são na mesma língua?

C1: Não, porque ali tem só um “o” e na outra tem um “e” e um “l”.



Figura 10 – C3 a identificar as palavras que são iguais

Ainda na mesma sessão, mas já depois de as crianças terem escutado a música completa em espanhol e termos explorado o que esta nos transmitia, fazendo comparações com a língua portuguesa, a seguinte atividade prendeu-se com a exploração e comparação mais afincada do refrão da canção, em espanhol e italiano, com recurso a um suporte escrito dos mesmos (cf. Anexo XV). Importa salientar que o refrão em italiano foi apresentado às crianças segmentado nas diferentes palavras, que o constituíam, sendo explicado às crianças que teriam de o formar. Neste sentido, as crianças foram capazes de ir encontrando diferenças e semelhanças entre as palavras soltas do refrão em italiano e o refrão completo em espanhol, de forma a “construir” corretamente o refrão em italiano, como podemos averiguar no episódio seguinte.

Sessão III - Ao ritmo do ambiente

Episódio 4

Contextualização: As educadoras estagiárias encontram-se com as crianças em grande grupo na manta, a comparar as diversas palavras do refrão da canção em espanhol, com as palavras soltas em italiano, de modo a formar o refrão corretamente nessa mesma língua.

Ee1: Vamos ver... destas palavras todas em italiano, qual é que vocês acham que é mais parecida com uma destas palavras do refrão?

C7: A palavra “salvare” é muito parecida com a palavra “salvar” que tem no refrão em espanhol.

Relativamente à quarta sessão do projeto, *Desafios das línguas*, no que diz respeito à atividade referente na terceira caixa, o desafio estava relacionado com a temática do ambiente (cf. Anexo XVI). Neste sentido, as crianças tinham à sua frente, em suporte escrito, palavras pertencentes à canção explorada na terceira sessão “El planeta hay que salvar”, sendo estas: “planeta”, “contaminação”, “salvar”, “árvore” e “água” nas diferentes línguas trabalhadas durante o projeto (português, francês, espanhol e italiano), tendo também algumas línguas intrusas, como dinamarquês, alemão e inglês. Durante a sua realização, as crianças demonstraram os seus conhecimentos e conseguiram comparar e encontrar semelhanças e diferenças entre as diferentes palavras, conseguindo agrupar a mesma palavra nas diferentes línguas.

Sessão IV - Desafios das línguas

Episódio 5

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, numa das mesas de trabalho, encaminhada para a realização da atividade. Na mesa, estão dispostas as diversas palavras, em suporte escrito, de forma a que as crianças consigam vê-las e compará-las.

Ee1: Temos aqui a palavra “contaminação” e a palavra “contaminación”... não acham que é parecido?

C4: É igual.

Ee2: É mesmo igual? Vê bem.

C6: Tem uma letra diferente.

Ee1: Qual?

C6: É o “n” no fim da palavra.

Ee1: Pois é. As palavras acabam na mesma letra?

C3: Não. Numa acaba com o “o” e noutra acaba com o “n”.

(entretanto a C1 agarra na palavra “contaminazion” e diz que também é muito parecida)

(...)

Ee2: Agora temos aqui outras palavras: “planeta” e “pianeta”. Tem alguma letra diferente ou são iguais?

C3: É o “i” e o “l”.

C2: Eu tenho aqui outra palavra parecida com essas (“planet”).

Ee2: Então neste o que há de diferente?

C6: Falta o “a” no fim.

Recorrendo também aos dados obtidos através dos materiais realizados pelas crianças, nomeadamente os cartazes coletivos, podemos encontrar falas das crianças, transcritas pelas educadoras estagiárias, manifestando as suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas relacionadas com as línguas, mostrando as suas próprias conclusões sobre as diferenças e semelhanças das mesmas. Deste modo, e atendendo ao primeiro cartaz coletivo, este focou-se nas atividades da segunda sessão do projeto “*Os animais na ponta da língua*”, onde as crianças evidenciaram conclusões relevantes sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas e as consequências disso, como podemos verificar nas figuras que se seguem.

C5:

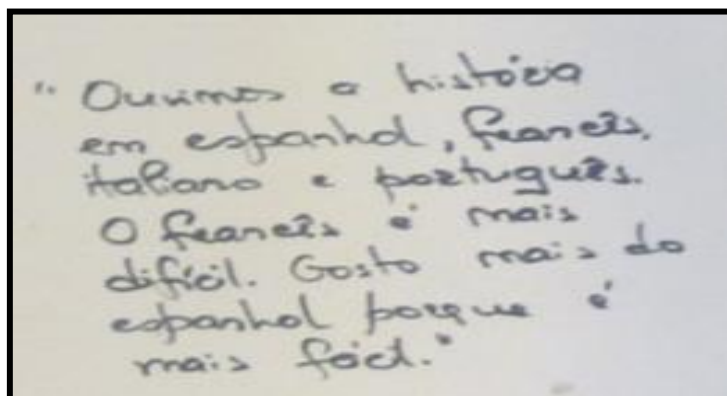


Figura 11

C6:

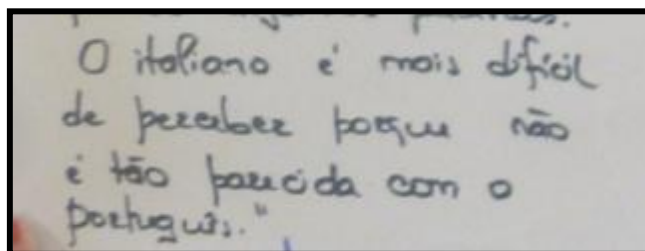


Figura 12

Quanto à subcategoria relativa à *capacidade de identificar e/ou reconhecer novas palavras em outras línguas*, esta diz respeito a todos os registos que mostrem se as crianças conseguem identificar/reconhecer novas palavras nas quatro línguas

exploradas durante o nosso projeto. Posto isto, começando por falar sobre a primeira sessão do projeto, *As primeiras descobertas*, foi nesta que as crianças tiveram o primeiro contacto com as línguas, iniciando com o italiano, na história do Pinóquio escutada. Sendo uma língua pouco conhecida entre elas, as dificuldades sentidas foram maiores, não mostrando terem entendido muitas palavras. No entanto, as mais semelhantes com as da língua portuguesa, aos poucos, começaram a ser identificadas, como podemos ver no seguinte episódio.

Sessão I - As primeiras descobertas

Episódio 6

Contextualização: As educadoras estagiárias encontram-se com as crianças em grande grupo na manta, depois de terem escutado a história do Pinóquio em italiano.

Ee1: Perceberam alguma coisa?

C1: Eu percebi o “bravo”.

(...)

Ee2: E não perceberam mais nenhuma palavra para além do “bravo”?

C6: Eu percebi “gepedro”, acho eu.

Ee1: Será mesmo “gepedro”? Vocês lembram-se como se chamava o senhor que fez o Pinóquio?

C2: Gepeto.

Ee1: Então a palavra que vocês ouviram, mais ou menos, foi “Gepeto”. E mais palavras?

C2: A minha foi “fada”.

No seguimento da sessão, e depois duma fase inicial com a exploração da história do Pinóquio em italiano, apresentou-se novamente em recurso áudio, um pequeno excerto da história “Os 3 porquinhos” em espanhol, com o objetivo de as crianças o contextualizarem na história do “Pinóquio”, como se este fizesse realmente parte integrante dela (cf. Anexo I – planificação da sessão). Uma vez que o excerto estava em espanhol, e sendo esta uma língua mais parecida com a língua materna das crianças, estas tiveram mais facilidade em identificar algumas das palavras ouvidas, percebendo rapidamente que se tratava da história de “Os 3 porquinhos”, como podemos verificar no próximo episódio.

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com as crianças em grande grupo na manta, depois de terem escutado o pequeno excerto da história “Os 3 porquinhos” em espanhol.

Ee1: Então, qual foi a parte da história do Pinóquio que ouvimos? Perceberam alguma palavra?

C3: Posso dizer uma coisa? / Eu tenho algumas dúvidas sobre esta parte da história do Pinóquio.

Ee2: Porquê?

C3: Porque esta parte eu não conheço. / Eu acho que esta parte é mais dos “3 porquinhos”.

C5: Eu também acho.

Ee1: Mas afinal o que é que vocês perceberam?

C1: Eu ouvi na “floresta tinha o lobo”.

Ee2: Eu também ouvi a palavra “lobo”.

C3: Eu ouvi “plantas” e “flores”.

Ee2: Vocês perceberam mais palavras neste bocadinho que ouvimos agora ou no de manhã, da história do Pinóquio em italiano?

C3: Neste. E eu acho que é a língua português porque percebi todas as partes que ouvi.

Ainda na mesma sessão, e depois da exploração do excerto escutado sobre a história “Os 3 porquinhos” em espanhol, focámos a nossa atenção novamente na história do “Pinóquio” em italiano. Neste sentido, e pedindo às crianças para analisarem as ilustrações da primeira página da história, questionando-as sobre o trabalho do Gepeto, estas foram também desafiadas a tentarem descobrir no primeiro excerto da mesma, escutado novamente, como se dizia a palavra “carpinteiro” em italiano (falegname). Sendo uma palavra sem qualquer semelhança à da língua portuguesa (tanto no registo escrito, como oral), as crianças tiveram muita dificuldade em identificá-la corretamente. Assim, tornou-se crucial, num primeiro momento, apresentarmos a palavra em suporte escrito, reproduzindo-a oralmente, propondo depois às crianças que escutassem novamente o excerto, de forma a identificarem a palavra ouvida.

Sessão I - As primeiras descobertas

Episódio 8

Contextualização: As educadoras estagiárias encontram-se com as crianças em grande grupo na manta, escutando o excerto da primeira parte da história do “Pinóquio”, para que as crianças consigam identificar a palavra “falegname”, já depois de a terem ouvido uma primeira vez.

Ee2: Vamos ouvir novamente o excerto e têm que tentar descobrir a palavra “falegname”, não se esqueçam.

(...)

(o excerto é escutado pelas crianças e quando estas ouvem a palavra “falegname”, levantam os seus dedos, como forma de expressar que conseguiram identificar a palavra)

(...)

Ee2: Conseguiram identificar a palavra?

C3: Sim! É a seguir ao “Gepeto”.

Já na terceira sessão, *Ao ritmo do ambiente*, relativamente à atividade de exploração da canção “El planeta hay que cuidar” em espanhol, já depois de se ter analisado o título da mesma, as crianças foram convidadas a ouvi-la, com o objetivo de irem identificando palavras que conseguissem perceber e que de alguma forma dessem pistas sobre o que retratava a canção.

Sessão III - Ao ritmo do ambiente

Episódio 9

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com as crianças em grande grupo na manta, ouvindo a canção “El planeta hay que cuidar” em espanhol, fazendo diversas pausas entre esta, de forma a facilitar a exploração da mesma. Durante esta, as crianças vão identificando palavras que conseguem perceber.

Ee2: O que é que perceberam agora?

C3: Eu percebi “amor”.

EE: Amor... Muito bem!

C1: Eu percebi “cantar”.

(ouve-se novamente aquela parte da música para as crianças tentarem identificar mais

palavras)

CC: “Salvar”!

Ee1: Vamos agora ouvir outra parte.

(...)

C2: “Água”.

Ee2: E esta água deve referir-se a quê?

C5: À água do mar.

Ee1: Vamos ouvir mais uma parte?

CC: Sim!

(...)

C3: Eu ouvi “rios”.

C6: “Queimar”.

Ee1: Boa! Ouviste mesmo uma palavra que está na canção.

C4: Eu ouvi “bosques”.

Ee2: Muito bem.

Quanto à subcategoria relativa à *capacidade de identificar a mudança de língua e a língua em questão*, esta corresponde a todos os registos que demonstrem se as crianças conseguem identificar quando existe uma mudança da língua falada/escutada (discriminação auditiva), identificando também a língua em questão. Para isso, e na terceira sessão do nosso projeto, *Ao ritmo do ambiente*, começámos com a primeira atividade, apresentando às crianças a mesma história contada no dia anterior sobre o ambiente (“A floresta está em perigo!” de Susana Santos, no âmbito do estágio de Prática Pedagógica Supervisionada A2 – cf. Anexo XI), mas agora segmentada nas diferentes línguas (Português, Espanhol, Francês e Italiano – cf. Anexo XII). Durante a audição da história, as crianças foram desafiadas a tentar identificar momentos em que a língua ouvida fosse alterada, tendo que erguer individualmente uma placa disponibilizada para o efeito. Neste caso, foi evidente a dificuldade sentida por parte das crianças em identificar a alteração da língua, com a exceção da língua portuguesa, sendo a língua mais conhecida por elas.

Sessão III - Ao ritmo do ambiente

Episódio 10

Contextualização: As educadoras estagiárias encontram-se com as crianças em grande grupo na manta, ouvindo a história “A floresta está em perigo!” segmentada nas diferentes línguas, tendo as crianças que levantar, individualmente, a placa sempre que acharem que a língua se altera.

1ª Situação: Alteração da língua: espanhol para italiano – apenas duas crianças conseguem identificar esta mudança de língua (cf. Figura 13).



Figura 13 – A C3 e a C5 conseguem identificar a mudança de língua.

2ª Situação: Alteração da língua: italiano para português – a maior parte das crianças conseguem identificar esta mudança de língua (cf. Figura 14).



Figura 14 – A maior parte das crianças conseguem identificar a mudança de língua.

Ee1: Estão a perceber quando existe uma alteração da língua?

C1: Não. Eu ouvi uma coisa que eu não percebi bem.

Ee1: Então vamos ouvir outra parte para ver se é a mesma língua.

(...)

C3: Agora é português.

Ee2: Conseguiram perceber?

CC: Sim.

Ee1: Então já é outra língua.

Ee2: Já não era italiano. / Vamos agora ouvir outra parte da história para ver se continua em português ou se muda de língua.

(...)

Ee2: Continuou a falar em português?

CC: Não.

C2: Era francês.

Recorrendo aos dados obtidos dos trabalhos realizados pelas crianças do grupo de estudo e ainda na mesma sessão, mas numa fase posterior, tendo em conta que o reconhecimento da alteração da língua, quando ouvida a história, já tinha sido identificado pelas crianças, agora pretendia-se que estas conseguissem identificar as línguas em causa, relativamente a cada excerto da história ouvida. Para isso, foi disponibilizada uma ficha de trabalho (cf. Figura 15) a cada criança, na qual tinham que identificar a língua escutada através do código de cores já trabalhado (português – vermelho; espanhol – verde; francês – azul e italiano – roxo) - (cf. Anexo XIII).

Nesta podemos constatar que, em termos gerais, as crianças conseguem identificar a língua ouvida, mostrando mais dificuldade na identificação das línguas menos semelhantes à sua língua materna, como podemos verificar no quadro 3.

	Espanhol	Italiano	Português	Francês
C1			X	
C2		X	X	X
C3	X		X	
C4	X		X	X

C5	X		X	
C6	X	X	X	X
C7	X	X	X	X

Quadro 3 – Línguas corretamente identificadas

Figura 15 – Exemplo da ficha de trabalho.

Relativamente à quarta sessão (cf. Anexo XVI), *Desafios das línguas*, as crianças foram convidadas em uma das atividades a ouvir novamente a palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas trabalhadas, tendo que identificar a língua correspondente. Para isso, tinham de levantar individualmente uma das placas disponibilizadas representativas do código de cores já trabalhado. Sendo uma sessão síntese de todo o trabalho desenvolvido no nosso projeto e uma vez que as crianças já tinham contactado com a palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas, esta atividade não levantou grandes dificuldades, demonstrando os conhecimentos adquiridos das crianças em questão, como podemos verificar no episódio que se segue.

Sessão IV - Desafios das línguas

Episódio 11

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, numa das mesas de trabalho, destinada à realização da atividade.

- As crianças ouvem em suporte áudio a palavra: “charpentier” e agarram a placa azul

(que corresponde à língua francesa).

Ee2: Que língua é que ouviram?

C2: Francês.

Ee2: Todos concordam?

CC: Sim.

Ee2: Está certo. Muito bem. / Agora vamos ouvir outra. Podem pousar essa placa.

- As crianças ouvem em suporte áudio a palavra: “carpintero” e agarram a placa verde (que corresponde à língua espanhola).

C4: É espanhol.

Ee2: É mais parecida com o português, não é? / Então quais foram as línguas que já ouvimos na palavra “carpinteiro”?

C7: Francês e espanhol.

(...)

- As crianças ouvem em suporte áudio a palavra: “falegname” e agarram a placa roxa (que corresponde à língua italiana).

Ee1: Em que língua é que está?

CC: Italiano.

Ee2: E o que é que significa?

C2: Carpinteiro.

4.2.2 Dimensão socioafetiva

Focando a nossa atenção, inicialmente, na subcategoria relativa ao *mostrar envolvimento e empenho nas atividades lúdicas*, esta vai ao encontro de dados que nos permitem verificar se as crianças estavam envolvidas e empenhadas nas atividades realizadas, evidenciando também interesse e implicação nas mesmas. Neste sentido, e tendo em conta a primeira sessão do nosso projeto, *As primeiras descobertas*, foi visível o empenho e envolvimento das crianças na atividade em que tinham que descobrir a palavra “falegname”, no excerto escutado sobre a história do “Pinóquio” (cf. Anexo V), como se pode observar no episódio seguinte.

Contextualização: As educadoras estagiárias encontram-se com as crianças em grande grupo na manta, escutando o excerto da primeira parte da história do “Pinóquio”, para que as crianças consigam identificar a palavra “falegname”, já depois de a terem ouvido uma primeira vez.

- Durante a audição do excerto, as crianças estão atentas e motivadas para superar o desafio proposto e, assim que escutam a palavra “falegname”, erguem de imediato os seus dedos, expressando, destemodo, que tinham conseguido escutar e identificar a palavra pretendida (cf. Figura 16)



Figura 16 – Crianças levantam os dedos quando ouvem a palavra “falegname”.

Ee2: Muito bem! Conseguiram ouvir a palavra “falegname”.

C7: Eu descobri.

Importa salientar, que neste episódio, quando a criança (C7) se pronunciou a dizer que tinha descoberto a palavra “falegname”, levantou o braço e sorriu, demonstrando empenho na atividade realizada e, ao mesmo tempo, alegria em ter conseguido superar o desafio (cf. Figura 17).



Figura 17 – Crianças motivada na descoberta da palavra “falegname”.

Ainda nesta sessão, aquando a exploração da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas, recorrendo a um suporte escrito e áudio das mesmas, as crianças demonstraram empenho na atividade desenvolvida, querendo participar e expressar as suas ideias, como se vê no seguinte episódio.

Sessão I – As primeiras descobertas

Episódio 13

Contextualização: As educadoras estagiárias encontram-se com as crianças em grande grupo na manta, explorando a palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas, com recurso áudio e escrito das mesmas.

(...)

Ee2: Já sabemos dizer “carpinteiro” em italiano e espanhol. Vamos aprender outra?

CC: Sim!

(ouve-se a palavra “charpentier”)

C2: Eu sei. / É em francês.

(apresenta-se a palavra “charpentier” em suporte escrito e coloca-se perto da palavra “carpinteiro” para as crianças compararem).

C3: (coloca logo o dedo no ar) Eu tenho que dizer uma diferença.

Relativamente à segunda sessão, *Os animais na ponta da língua*, uma das atividades prendeu-se com o desafio de as crianças escutarem determinados excertos da história “A surpresa de Handa” nas diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano) e fazerem corresponder a esses excertos, as imagens que ilustravam o que foi dito (cf. Anexo VIII). Durante a audição, destacou-se o envolvimento de uma criança na

atividade, repetindo as palavras escutadas que lhe chamavam mais a atenção, nas outras línguas, empenhando-se com entusiasmo (cf. Figura 18).



Figura 18 – Criança envolvida na atividade.

Quanto à terceira sessão do projeto, *Ao ritmo do ambiente*, na atividade relacionada com a exploração da canção “El planeta hay que cuidar” em espanhol (cf. Anexo XIV), foi claro o empenho e envolvimento das crianças durante a mesma. À medida que iam escutando a canção, pronunciando palavras novas em outras línguas que iam ouvindo, faziam-no com alegria, batendo palmas (cf. Figura 19) e soltando gargalhadas (cf. Figuras 20 e 21).



Figura 19 – Criança envolvida na atividade, batendo palmas ao ouvir a canção



Figura 20 e 21 – Crianças envolvidas na atividade, sorrindo ao ouvir a canção

Já na quarta sessão, “*Desafios das línguas*”, através da realização da primeira atividade relacionada com a temática das profissões (cf. Anexo XVI), onde as crianças ouviam a palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas e tinham de as identificar através do código de cores – placas, podemos mencionar que as crianças evidenciaram constantemente interesse e empenho na atividade, tentando sempre acertar na língua. Após a audição de cada palavra, as crianças recorriam logo às placas representativas do código de cores, expressando oralmente a língua correspondente à cor escolhida. Esta situação pode ser confrontada na figura 22 que se segue.



Figura 22 – Crianças envolvidas e empenhadas na atividade, levantando as placas sempre que ouviam a palavra numa nova língua

Ainda na mesma sessão, mas na atividade em que o desafio estava relacionado com a temática do ambiente, em que as crianças tinham à sua frente, em suporte escrito, palavras pertencentes à canção explorada na terceira sessão “El planeta hay que salvar”, nas diferentes línguas (trabalhadas durante o projeto, mas também algumas línguas intrusas, como dinamarquês, alemão e inglês), as crianças mostraram envolvimento na mesma, sendo elas próprias a selecionarem as palavras, dialogando e confrontando as diferenças e semelhanças das mesmas. Tal situação é perceptível no episódio que se segue, sendo reforçada com a figura 23, apresentada posteriormente.

Sessão IV - Desafios das línguas

Episódio 14

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, numa das mesas de trabalho, destinada à realização da atividade. Na mesa, estão dispostas as diversas palavras, em suporte escrito, de forma a que as crianças consigam observá-las e compará-las.

Ee2: Agora temos aqui outras palavras: “planeta” e “pianeta”. Tem alguma letra diferente ou são iguais?

C3: É o “i” e o “l”.

C2: Eu tenho aqui outra palavra parecida com essas (“planet”).

Ee2: Então neste o que há de diferente?

C6: Falta o “a” no fim.

C1: Olha aqui mais outra (encosta a palavra “planète” às restantes).



Figura 23

No que respeita à subcategoria referente a ter *abertura, recetividade e curiosidade a novas línguas*, esta remete para as unidades de registos que evidenciam essas atitudes perante as línguas em questão. Face a isto, e começando pela primeira sessão do projeto, *As primeiras descobertas*, durante a atividade em que foi feita uma comparação da palavra carpinteiro nas diferentes línguas, as crianças demonstraram curiosidade em aprender essa palavra nas línguas trabalhadas, estando ao mesmo tempo, recetivas às mesmas, como se pode observar através do seguinte episódio.

Sessão I - As primeiras descobertas

Episódio 15

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com crianças em grande grupo na manta, a comparar a palavra carpinteiro nas diferentes línguas, com um suporte áudio e escrito das mesmas. Neste momento, as crianças ainda só ouviram a palavra “carpinteiro” em italiano.

Ee2: E agora, não querem saber como se diz “carpinteiro” em espanhol?

CC: Sim!

C3: Sim... Eu adoro, eu adoro!

Na terceira sessão do nosso projeto, *Ao ritmo do ambiente*, relativamente à atividade de exploração do título da canção em espanhol, “El planeta hay que cuidar”, as crianças foram confrontadas com o mesmo, em suporte escrito. Neste momento, e assim que este lhes foi apresentado, antes mesmo de elas saberem o que estava ali representado, evidenciou-se a curiosidade de uma criança em descobrir tal facto, questionando inclusive por que letra é que começava, uma vez que a desconhecia, como se pode verificar no próximo episódio e na figura 24.

Sessão III - Ao ritmo do ambiente

Episódio 16

Contextualização: As educadoras estagiárias estão com crianças em grande grupo na manta, apresentando em suporte escrito o título da canção em espanhol (“El planeta hay que cuidar”).

EE: (Apresentam o título em suporte escrito)

Ee2: O que será que temos aqui escrito?

C1: Mas começa por que letra?



Figura 24 – Criança revela curiosidade a questionar qual a letra que está no início do título

Recorrendo também aos dados obtidos dos trabalhos realizados pelas crianças do grupo de estudo, especificamente relacionados com a última sessão do nosso projeto, *A nossa viagem chegou ao fim*, foi realizado um cartaz coletivo (cf. Anexo XVII), tendo sido proposto às crianças que partilhassem as suas opiniões relativas ao projeto desenvolvido. Neste, as crianças expressaram o que mais gostaram, as dificuldades sentidas e o que gostariam de aprender mais, caso o projeto continuasse. Deste modo, e partindo das opiniões das crianças, algumas delas mostram, claramente, ter tido abertura e receptividade às novas línguas trabalhadas, assim como alguma curiosidade em conhecer novas coisas nessas mesmas línguas, como é evidenciado nas figuras que se seguem.

C1:

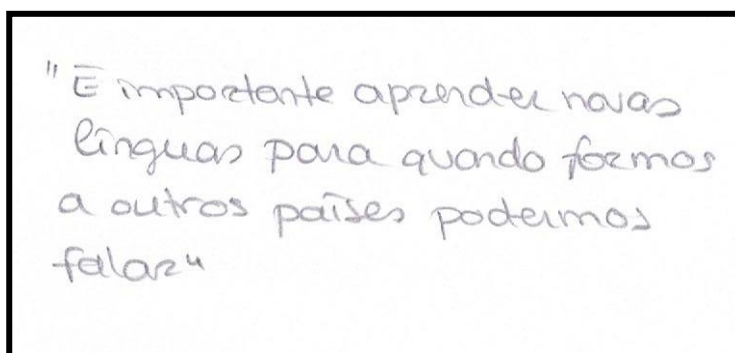


Figura 25

C2:

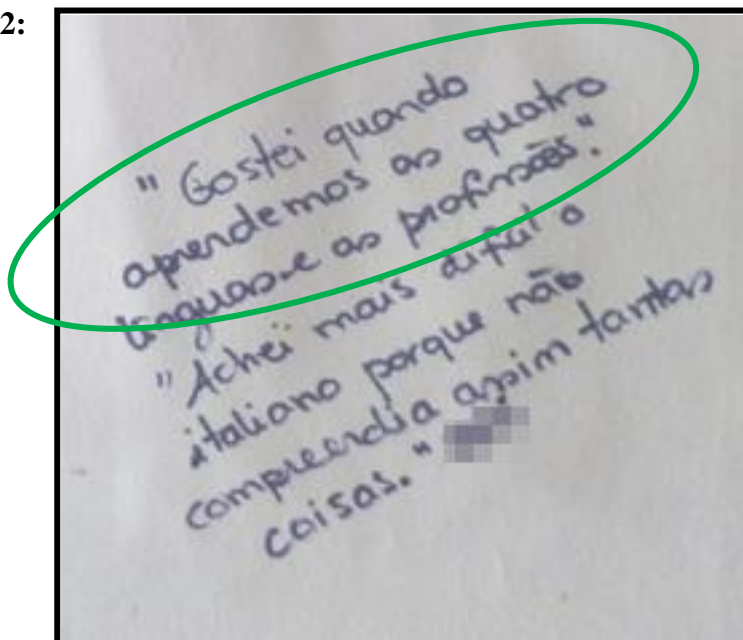


Figura 26

C3:

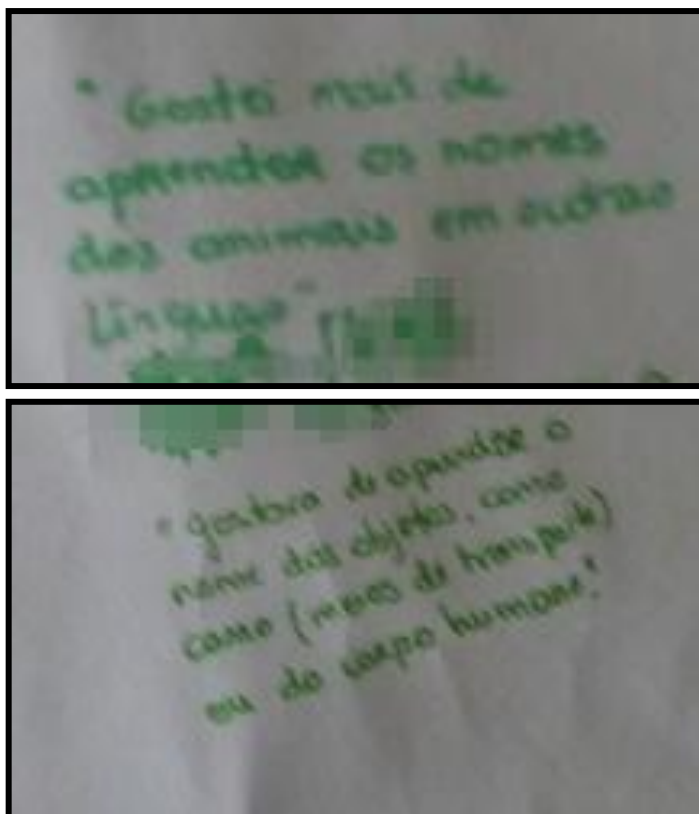


Figura 27

Legenda da figura 27 devido à falta de clareza da imagem: C3 – “Gostei mais de aprender os nomes dos animais em outras línguas. Gostava de aprender o nome dos objetos, como carro (meios de transporte) ou do corpo humano”.

C4:

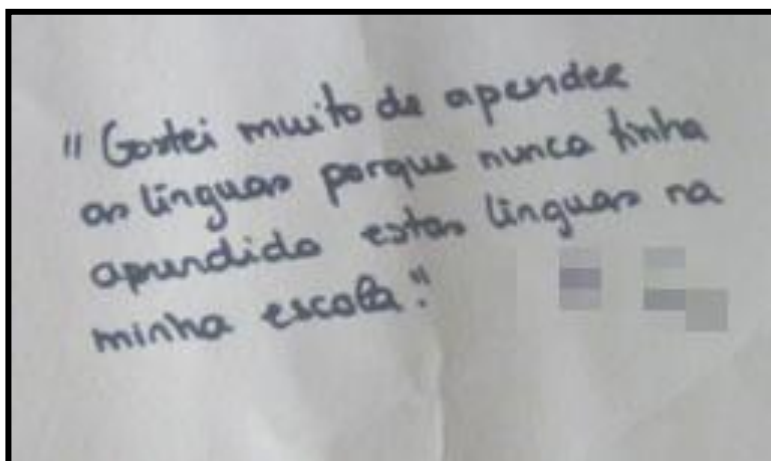


Figura 28

C5:

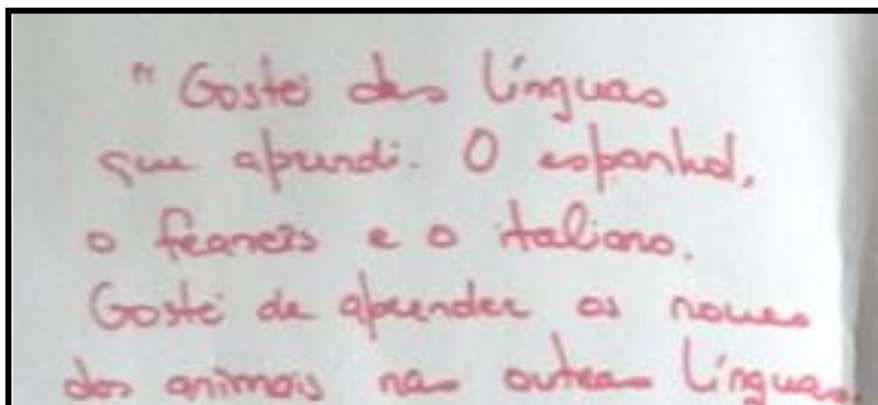


Figura 29

Para finalizar, e continuando com dados obtidos dos trabalhos realizados pelas crianças do grupo de estudo, resta-nos evidenciar os passaportes individuais preenchidos pelas crianças, sessão após sessão. Nestes documentos, também se torna clara a opinião das crianças, transcrita pelas educadoras estagiárias ou expressa através de desenhos, mostrando a sua abertura às novas línguas, visível nas próximas figuras.

C2:

<p>Data: 12.11.2012</p> <p>Contacto com novas línguas - Sessão 1</p> <div data-bbox="383 456 545 629"> </div> <div data-bbox="545 622 724 757"> </div> <div data-bbox="392 824 459 889"> </div> <div data-bbox="504 824 582 889"> </div> <div data-bbox="612 810 724 909"> </div>	<p>Registo:</p> <div data-bbox="734 353 1233 978"> </div>	<p>"gostei muito da história do carpinteiro porque foi muito divertida" "a história era engraçada"</p>
---	---	--

Figura 30

C7:

<p>Data: 12.11.2012</p> <p>Contacto com novas línguas - Sessão 1</p> <div data-bbox="355 1274 541 1471"> </div> <div data-bbox="541 1460 748 1617"> </div>	<p>Registo:</p> <p>"foi gira a história do pmôquio porque estava noutro língua"</p>
<div data-bbox="367 1686 448 1771"> </div> <div data-bbox="501 1686 582 1771"> </div> <div data-bbox="624 1680 716 1787"> </div>	<p>FALE FALENAME</p>

Figura 31

Uma vez feita a análise dos dados recolhidos, procedemos a uma síntese de todos os resultados obtidos, através da qual pretendemos dar resposta à questão de investigação do estudo.

4.3 Síntese dos resultados obtidos

Feita uma análise dos dados recolhidos, achamos oportuno proceder para uma síntese de todos os resultados alcançados, através da qual seja possível ter uma visão global dos mesmos, facilitando assim a resposta às questões de investigação do nosso estudo.

Focamos a nossa atenção, primeiramente, na *Cultura linguística*, isto é, no conhecimento relativo às línguas, manifestado nas capacidades evidenciados pelas crianças no decorrer das sessões. Atendendo aos conhecimentos declarativos, podemos constatar que todas as crianças do grupo de estudo souberam construir e mobilizar esses conhecimentos na identificação de diferenças e semelhanças entre as quatro línguas trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano), apesar de a maior parte das crianças não ter um contacto permanente com as essas línguas, à exceção do português. Neste sentido, foi evidente a comparação das diferentes línguas com a sua língua materna, realizada pelas crianças, sendo assim mais fácil encontrar semelhanças e diferenças entre elas. É de realçar que o facto de este grupo já conhecer as letras do alfabeto e, com alguma ajuda, já conseguir conjugar as sílabas e ler certas palavras. Este conhecimento ajudou-as na comparação das palavras nas diferentes línguas, quando estas eram também apresentadas em suporte escrito, identificando e reconhecendo semelhanças e diferenças entre elas e que mobilizaram em atividades posteriores.

Por outro lado, e atendendo aos conhecimentos mobilizados, foi notório que as crianças foram capazes de identificar e reconhecer novas palavras nas diferentes línguas, ficando entusiasmadas quando tal acontecia, havendo situações em que as pronunciavam de forma intuitiva. Contudo, importa frisar que quando era escutada a língua italiana, as crianças sentiam mais dificuldade, uma vez que era a língua mais afastada delas.

Ao longo das sessões, e após algum contacto com as línguas escolhidas, verificámos também que a maior parte das crianças do grupo de estudo conseguiam

identificar a mudança de língua ouvida e a língua em questão, sendo mais fácil para elas quando se tratava da língua portuguesa e espanhola. No entanto, é de realçar que as crianças foram mobilizando os conhecimentos adquiridos ao longo das sessões, e desta forma, na quarta sessão do projeto, todas elas conseguiram identificar a mudança de língua e a língua em questão, corretamente.

Podemos, assim, concluir, que a abordagem da intercompreensão teve um contributo na construção da cultura linguística das crianças, uma vez que ao contrastarem as línguas, estas aprenderam sobre elas e enriqueceram os seus conhecimentos.

Atendendo agora à *Dimensão socioafetiva*, relacionada com as atitudes demonstradas pelas crianças do grupo de estudo ao contactar com novas línguas e durante as atividades desenvolvidas nas sessões do projeto, podemos concluir que as crianças já tinham conhecimento da existência de outras línguas, mostrando abertura e receptividade às línguas que foram trabalhadas. Verificámos ainda que as crianças gostaram de “aprender novas línguas”, mostrando vontade e curiosidade em aprender ainda mais. Tais situações foram evidentes quando algumas crianças questionavam sobre algo sobre a língua em questão, quando perguntavam como se lia determinada palavra noutra língua ou até mesmo quando, no fim do projeto, mostraram interesse em querer saber mais.

Podemos ainda afirmar que, nas várias atividades desenvolvidas, as crianças evidenciaram empenho e envolvimento nas mesmas, sendo sempre um constante desafio contactar com novas línguas.

Face aos resultados obtidos e recuperando a questão de investigação do nosso estudo, “*Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da cultura linguística das crianças?*”, podemos aferir que a possibilidade de as crianças em idade pré-escolar contactarem com diferentes línguas, partindo da ideia da intercompreensão, propícia, acima de tudo, o respeito por todas as línguas.

Além disso, a possibilidade de as crianças irem fazendo comparações entre as diferentes línguas poderá tornar-se crucial no desenvolvimento da sua competência plurilingue, já que esta engloba uma capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas, na base das competências e conhecimentos linguísticos, culturais e de aprendizagem já adquiridos.

Apresentada a síntese dos resultados obtidos, procedemos para a conclusão do presente trabalho.

Considerações Finais

Após a análise aos dados empíricos e a apresentação dos resultados obtidos, é chegado o momento de os relacionarmos com o quadro teórico que sustenta a investigação, os propósitos deste estudo e a nossa aprendizagem profissional. Procuramos ainda refletir sobre o estudo e projeto que desenvolvemos naquelas que serão as suas potencialidades e limitações, bem como sobre alternativas a considerar. Esta nossa reflexão poderá ser complementada com a leitura das reflexões semanais que fomos realizando ao longo do desenvolvimento do projeto em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada (Anexo XX).

Construir conhecimento teórico-conceitual sobre educação para a paz, educação plurilingue, intercompreensão e cultura linguística consistiu num dos principais objetivos de investigação neste trabalho. Desta forma, ao aprendermos sobre estes conceitos, compreendemos a importância na construção de projetos de intervenção, no âmbito da educação pré-escolar. Uma vez que a diversidade de culturas é uma realidade, a educação direcionada para o respeito pelo outro e a educação para a paz podem ter um papel crucial na construção de um mundo mais unido. Percebemos com o nosso trabalho que se pode iniciar a promoção e construção de culturas de paz já em contexto pré-escolar, através de projetos que fomentem o contacto com outras línguas e que alarguem a cultura linguística das crianças.

Além disso, e atendendo ao que foi mencionado anteriormente, percebemos que o direito à aprendizagem de línguas através de uma educação plurilingue e intercultural deve ser visto uma parte integrante de uma educação de qualidade desde a infância (Beacco & Byram, 2007). Deste modo, torna-se relevante o desenvolvimento de projetos que concorram para o desenvolvimento do repertório linguístico (plurilingue) de cada criança, fazendo-a contactar com diversas línguas.

Neste contexto, ficámos mais conscientes de que existem várias abordagens que podem ser levadas a cabo na construção de projetos que visem a promoção do contacto com a diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento da cultura linguística das crianças, como, por exemplo, a intercompreensão. De maneira geral, processos de intercompreensão englobam uma capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas, na base das competências e conhecimentos linguísticos, culturais e de aprendizagem já adquiridos e uma abertura e curiosidade face aos outros, a outras experiências, línguas, culturas e situações (Santos, 2007). Através do nosso projeto, compreendemos que atividades de intercompreensão mobilizam a cultura linguística das crianças, concorrendo igualmente para o seu alargamento.

Nesta linha de pensamento, acreditamos ser essencial a realização de projetos de intervenção que levem crianças do pré-escolar a contactar com línguas diferentes da sua, aludindo para uma capacidade de refletir e tomar consciência da diversidade linguística presente na nossa realidade, aprendendo novas palavras e fazendo constantes comparações entre as línguas.

Confrontando assim esta visão com as conclusões que obtivemos no âmbito do nosso estudo, podemos realçar que, através das atividades desenvolvidas, a maior parte das crianças demonstraram um maior interesse e respeito por outras línguas, evidenciando uma curiosidade em saber mais sobre o Outro e o mundo tão diversificado que nos rodeia. Além disso, também constatámos que todas as crianças que pertenciam ao grupo de estudo selecionado foram alargando o seu repertório linguístico (plurilingue) e por sua vez desenvolvendo a sua cultura linguística, uma vez que passaram a conhecer e a identificar novas palavras nas diferentes línguas trabalhadas, conseguiram identificar a mudança de língua e a língua em questão, assim como conseguiram encontrar diferenças e semelhanças entre as línguas, fazendo sempre uma comparação com a sua língua materna (língua portuguesa).

Atendendo também ao conceito de competência plurilingue, e recordando que este se relaciona com a capacidade que o sujeito tem de relacionar e de colocar em interação os diferentes conhecimentos e experiências referentes às línguas (Conselho da Europa, 2001), ao proporcionar às crianças um contacto com palavras, pronunciadas e escritas, em línguas diferentes da sua, assim como na sua língua materna, aprendendo novas palavras, ajudámos ao desenvolvimento do seu repertório lexical. Assim, foi notório a gestão do mesmo realizado pelas crianças do grupo em estudo, sempre que durante as atividades tinham de responder a questões colocadas ou de forma a evidenciar os seus conhecimentos, quando estas retomavam palavras nas diferentes línguas trabalhadas que já tinham sido referidas em sessões anteriores.

Face ao que foi mencionado anteriormente, este estudo foi um grande desafio, dado que não tivemos oportunidade de nos apoiarmos em estudos desenvolvidos no pré-escolar com esta temática (a intercompreensão), uma vez que não tivemos conhecimento de nenhum. Logo, foi um projeto de certa forma pioneiro, cuja realização foi apoiada e sustentada no respetivo quadro teórico mais do que em exemplos práticos desta abordagem em contexto do pré-escolar.

Relativamente à parte empírica do nosso projeto de intervenção, é de notar que este possibilitou a recolha de dados concisos para as conclusões a que chegámos, não

esquecendo, porém, o seu caráter pontual. Foi desenvolvido e orientado segundo os objetivos investigativos, sendo as atividades pensadas e desenvolvidas de forma a possibilitar respostas para a questão principal do trabalho: *Qual o contributo de um projeto baseado na intercompreensão para a promoção da cultura linguística das crianças?*.

Para isso, foi crucial a parte de adaptação e conhecimento do contexto educativo onde fomos inseridas, neste caso, com a valência de pré-escolar, tendo necessidade de conhecer o grupo de crianças com qual iríamos trabalhar, a sua realidade familiar, os seus gostos e interesses, o seu processo educativo, observar e saber as rotinas da sala, a organização do tempo e do espaço e estabelecer uma maior interação com a orientadora cooperante (educadora) e com a auxiliar de ação educativa.

Quanto à elaboração das planificações das sessões do projeto, esta não foi, de todo, uma tarefa fácil, pois pretendíamos desenvolver atividades que conseguissem motivar e cativar as crianças, sendo o tema uma novidade para nós. Desta forma, foi fundamental recorrer a diversos meios (humanos e materiais) que nos ajudassem a adotar os melhores recursos e a implementar as melhores atividades para envolver verdadeiramente as crianças neste projeto. Contudo, não nos podemos esquecer que a planificação deve ser flexível e aberta (Leite, 2010), tendo também consciência de que, tal como escreveu Leite (2010: 8), *planear é também correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção*. Por isso mesmo, as estratégias que não resultaram, deverão ser aceites e encaradas como momentos de aprendizagem, sendo repensadas, (re)refletidas e (re)experienciadas, quando possível.

Aquando da implementação da primeira sessão do projeto, sentimos que no conto da história “O Pinóquio” em italiano, sendo uma história já conhecida pelas crianças, estas acabaram por ir ao encontro das nossas questões pelos seus conhecimentos prévios e não tanto pela compreensão ou não do que ouviram. Além disso, e sendo o primeiro contacto com outra língua através de histórias no âmbito deste projeto, concluímos também que esta história se mostrou um pouco longa, levando a uma fácil e rápida dispersão das crianças ao longo do seu conto. Contudo, este conhecimento prévio por parte das crianças tornou-se por outro lado benéfico, no sentido em que estas atribuíram sentido e significado à história ouvida, ativando os seus conhecimentos e contribuindo também para aprendizagens mais significativas (cf. Anexo XX).

Sendo também uma temática nova para nós, estagiárias, e tentando ir sempre ao encontro das intervenções das crianças, sendo estas imprevisíveis e por isso mesmo impossíveis de planificar, sentimo-nos um pouco perdidas nas questões a colocar, sobretudo no que diz respeito à exploração da história numa outra língua de modo a conduzir as crianças na explicitação da compreensão da história e das estratégias e conhecimento mobilizados para tal. No entanto, apesar de ser um novo contacto, com novas descobertas, trazendo por isso algumas dificuldades, resta-nos frisar o contínuo entusiasmo revelado por parte das crianças em contactar com novas línguas, sendo este motivador para a continuação do nosso trabalho (cf. Anexo XX).

Depois desta primeira sessão e de refletirmos sobre ela, as sessões seguintes já foram preparadas com outra noção da realidade, tendo em conta os aspetos que correram bem e outros que poderiam ser melhorados. Por exemplo, relativamente à segunda sessão do projeto, acabámos por concluir que a atividade da audição dos excertos da história “A Surpresa de Handa” em diferentes línguas, a partir da qual as crianças teriam que identificar qual a imagem que ilustrava cada um deles, se evidenciou um pouco exigente para as crianças em questão. Neste sentido, poderíamos ter rentabilizado os recursos humanos da sala (quatro adultos) e, assim, ter feito quatro grupos de crianças, sendo talvez assim mais fácil gerir todo o trabalho desenvolvido e dar apoio às crianças na realização da tarefa, proporcionando, por sua vez, aprendizagens mais significativas. Ainda na mesma sessão, mas já na atividade que consistiu na identificação dos nomes dos animais nas diferentes línguas com recurso à ficha de trabalho, sendo uma atividade mais individualizada e mais curta, esta exigiu uma maior concentração por parte das crianças, para além de ter uma melhor orientação da nossa parte. Tivemos necessidade de explicar passo a passo o que as crianças teriam de fazer, ajudando-as assim na realização da atividade, surgindo, no momento em que estávamos a explicar a atividade, a ideia de rodear os animais ouvidos usando uma cor diferente para cada etapa da atividade (cf. Anexo XX).

Refletindo ainda sobre aspetos que importam salientar e repensar, já na terceira sessão do projeto, *Ao ritmo do ambiente*, o recurso usado para a reprodução áudio dos excertos da história “A floresta está em perigo” (Google Translator), nas diferentes línguas, com o objetivo de as crianças identificarem o momento em que mudava de língua, acabou por dificultar um pouco essa discriminação auditiva, pois o som transmitido era “fechado” e sem entoação. Desta forma, e na nossa opinião, se fosse uma pessoa a ler, provavelmente as crianças teriam percebido melhor a alteração de

língua. No entanto, uma das dificuldades inerentes a este tipo de projetos prende-se com a existência de recursos didáticos disponíveis e/ou com a disponibilidade de pessoas que dominem as línguas fluentemente para realizar tal leitura. Já na atividade que consistiu na exploração de uma canção em espanhol “El planeta hay que salvar”, importa ressaltar que sendo uma atividade com música e um pouco diferente do que as crianças estão mais habituadas, foi notório o seu envolvimento e esta revelou-se uma boa estratégia a usar (cf. Anexo XX).

Importa assim salientar que o desenvolvimento do projeto de intervenção envolveu algumas das dificuldades sentidas, enunciadas e exemplificadas anteriormente, e outras que se prendiam com situações inesperadas e que suscitaram algumas alterações e adaptações nas estratégias por nós usadas, sendo crucial refletir sobre as mesmas, na e pós ação.

Assim, consideramos que o projeto de intervenção se foi desenvolvendo de forma agradável, mostrando-se desafiante e enriquecedor, tanto para o grupo de crianças alvo de estudo, como para nós, sendo sempre uma construção de novas aprendizagens. Este possibilitou que os objetivos iniciais fossem atingidos, evidenciando a riqueza de proporcionar às crianças em idade de pré-escolar o contacto com diferentes línguas, através de uma abordagem de intercompreensão, conseguindo que as crianças do grupo de estudo juntassem novas palavras ao seu repertório linguístico, estabelecessem comparações e encontrassem assim semelhanças e diferenças entre as línguas, ou seja, desenvolvessem a sua competência plurilingue e ainda conseguissem realizar uma discriminação auditiva, identificando a mudança de língua e a língua em questão. Tudo isto concorrendo para a sua cultura linguística.

O facto de termos desenvolvido este projeto com base no conto de histórias infantis e criado uma personagem que acompanhou todo este processo (a amiga Handa – cf. Anexo III), evidenciou ainda mais a sua pertinência e entusiasmo por parte das crianças. Além disso, foi notório a importância da sequência didática por nós criada, tendo sempre um fio condutor entre as semanas e as atividades realizadas quer no âmbito da prática pedagógica, quer no âmbito do projeto de intervenção (cf. Anexo I).

Perante a sociedade de hoje em dia, cada vez mais diversificada a nível linguístico e cultural, torna-se essencial que os agentes de educação pensem e idealizem estratégias e metodologias pedagógicas capazes de levar as crianças, desde cedo, a aceitarem e respeitarem o outro e a diferença, refletindo e tomando consciência de tal fator.

Independentemente de todos estes fatores positivos e de todo o empenho e dedicação durante a elaboração e implementação do projeto de intervenção, importa salientar a brevidade de tempo que nos foi dado, não sendo possível às crianças o contacto com mais línguas estrangeiras (principalmente do seu agrado), nem a possibilidade de desenvolver mais atividades que, de uma forma ou outra, nos poderiam ter ajudado na análise e conclusão dos dados, bem como desenvolver a cultura linguística das crianças de forma mais consistente.

Refletindo sobre o projeto desenvolvido, efetivamente, *é a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo* (Alarcão, 1996: 181) e por isso mesmo houve a necessidade de irmos adquirindo esta postura ao longo da nossa prática pedagógica. É nesta linha de pensamento que em Alarcão (1996), citando Schön, nos chama a atenção para o conhecimento na ação, a reflexão na própria ação e sobre a ação. Assim, tornou-se crucial no decorrer das sessões, irmos fazendo uma leitura da situação, tomando decisões no decurso das mesmas, que acabavam por a influenciar. Além disso, após cada sessão, também olhámos para ela, refletindo e tomando consciência sobre os aspetos mais ou menos positivos, como por exemplo, o tamanho dos grupos de trabalho, a forma como explicávamos e orientávamos as crianças, a forma como explorávamos certos recursos, formulando novas hipóteses, revelando assim a importância extrema das reflexões que fomos realizando ao longo de cada semana de intervenção, construindo aprendizagem e tendo sempre uma atitude de questionamento sobre a nossa prática.

Segundo Pimente (2002: 9), *os professores, depois de passarem pelo curso de formação, vão para as escolas e lá se defrontam com a realidade na qual eles têm de mobilizar, além dos conhecimentos adquiridos no curso (que, aliás, são os menos mobilizados), uma experiência para dar conta de construir seu saber docente.*

Neste sentido, percebemos que o profissional de educação deve apoiar-se nos documentos já existentes que suportam e guiam a sua prática, como as orientações curriculares, no caso da educação pré-escolar, tomando também atenção aos interesses e motivações das crianças, aproveitando e rentabilizando os mesmos em ações futuras.

Para que fosse possível refletirmos também sobre a nossa prática, partindo das opiniões das crianças, surgiu a necessidade de criarmos um documento, onde elas pudessem fazer a avaliação das atividades que fomos desenvolvendo semana após semana, incorporando também as atividades relacionadas com as sessões do projeto de intervenção, ficando com esse registo escrito. Assim, as crianças tiveram oportunidade

de registrar se gostaram ou não da atividade em questão, o que aprenderam, o que gostaram mais e o que não lhes levantou grande interesse, dando mesmo sugestões.

Partindo do princípio geral da Lei-Quadro, este considera *a educação pré-escolar como complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação*, assegurando assim a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, torna-se necessário *incentivar a participação das mesmas no processo educativo* das crianças (Ministério da Educação, 1997: 22). Assim, olhamos de forma positiva para a ideia da construção do álbum fotográfico que fomos realizando semana após semana e que cada criança era convidada a levar para casa, mostrando assim aos seus familiares o que íamos desenvolvendo e ficando com a responsabilidade de ter em suas mãos tal documento. Este abarcava todas as atividades da prática pedagógica, incluindo as sessões desenvolvidas no âmbito do nosso projeto. Além disso, o espaço construído no fim do álbum, dando a possibilidade aos familiares de deixarem os seus comentários e sugestões, tornou-se um elo de ligação entre os mesmos e nós estagiárias, demonstrando-se uma mais-valia e encorajando-nos para continuar, através das suas palavras: “Parabéns pelo trabalho que têm vindo a realizar, desejando que continuem assim.” (cf. Anexo XIX). Sendo estes *dois contextos sociais que contribuem para educação da criança* (Ministério da Educação, 1997: 43), ambos devem estar informados das suas práticas, trabalhando em prol do sucesso da mesma.

Em jeito de conclusão, torna-se necessário frisar que este estudo se tornou muito gratificante a nível pessoal e profissional, pois deu-nos a possibilidade de alargarmos o nosso conhecimento sobre a educação plurilingue, a intercompreensão e a cultura linguística na educação pré-escolar, pensando num projeto com uma temática que para nós era desconhecida, mas que se revelou entusiasmante e motivadora. Nos momentos iniciais da pesquisa do quadro teórico, conhecíamos este tema de um modo muito superficial, sem nunca, na verdade, termos ouvido referência ao conceito de intercompreensão, o que foi um constante desafio. Com o passar do tempo, e com os conhecimentos teóricos que íamos adquirindo acerca do tema em estudo, as dificuldades apontaram na direção das melhores estratégias a utilizar, de forma a conseguir motivar as crianças e a construir verdadeiro conhecimento por elas. Neste momento, com o projeto de intervenção já implementado, resta dizer que este tema foi, sem dúvida, uma grande surpresa para nós, evidenciando a sua real importância e deixando-nos com vontade de aprender ainda mais sobre ele.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, A. (2010). A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira. Dissertação de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, E. (2003). *Educação para a paz*. Lisboa: Editora Paulinas (2ª Edição).
- Alves, J. (ed.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Alves, S. & Mendes, L. (2006). “Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe”. *Language and Intercultural Communication*, 6, (3&4), 211-218.
- Alves, S. (2007). EU&I – European Awareness and intercomprehension: um desafio europeu, *Millenium*, 33, 63-68. Revista do ISPV. Disponível em [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/392/1/European_Awareness_and_Int](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/392/1/European_Awareness_and_Int%20ercomprehension.pdf)ercomprehension.pdf - consultado em março de 2013.
- Andrade, A. & Martins, F. (2004). Ja-Ling e a “boniteza de um sonho”: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade. Apresentação no II Encontro Nacional da SPDLL «Didáctica e utopia: resistências». Algarve: Universidade do Algarve, 13-15 Maio 2004 (documento policopiado).
- Andrade, I., Moreira, G. et al. (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: Propostas para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue. *Intercompreensão*, 10, 51-64.

B

- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe. Division des Politiques linguistiques*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em www.coe.int/lang/fr - consultado em março de 2013.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> - consultado em março de 2013.
- Borg, S. (2004). "Présentation Générale". In S. Borg (coord.). *Parcours didactiques et perspectives éducatives. Synergies Italie*, 1, 15-17.
- Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Lisboa: Editorial Caminho.

C

- Camarneira, I. (2007). *Cultura linguística: um estudo com alunos do 2º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. / Janua Linguarum – The Gateway to Languages the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages - Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe*.

- Candelier, M., Andrade, A., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Candelier, M. (2005). Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: quelles didactiques. *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la cohésion sociale*, 4, 35-45.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lörincz, I., Meissner, F., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). CARAP - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - Disponível em http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf.
- Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Lisboa: Kalandraka Portugal.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalli, M. Coste, D. Crişan, A & Van, P-H. (2009 a). Plurilingual and intercultural education as a project. Estrasburgo: Conselho da Europa. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_en.asp#s5_1 - consultado em março de 2013.
- Cavalli, M. Coste, D. Crişan, A & Van, P-H. (2009 b). Plurilingual and intercultural education as a right. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_en.asp#s5_1 - consultado em março de 2013.
- Chavagne, J. (2006). A Intercompreensão para o trabalho comum a distância. Disponível em www.galanet.eu > Publications - consultado em março de 2013.
- Collodi, C. *Pinocchio*. Santarcangelo di Romagna: RL Gruppo Editoriale srl.

- Coste, D. Moore, D. & Zarate G. (2009). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Cruz, M. & Medeiros, P. (2007). A Intercompreensão em Chats no Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras. *Revista Intercompreensão*, 13, 123-142. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

D

- Degache, C. & Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 1/2008, dossier: L'intercompréhension, 7-14.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> - consultado em março de 2013.
- Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage - consultado em março de 2013.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. & Mével, J. (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris: Larousse.

E

- Estevão, C. (2012). *Direitos Humanos, Justiça e Educação na era dos mercados*. Lisboa: Porto Editora.

F

- Feytor, P. (1998). Aspetos da Intercompreensão portuguesa. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

G

- Garcia, J. & Pacheco, M. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Edições Despertar.
- Gomes, F. & Matos, L. (2005). *Volta ao Mundo em 40 Canções*. Lisboa: Edições Convite à Música.

H

- Hall, S. (2001). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hermoso, G. (1998). La Intercompreensión: una revolución en el arte de entenderse. Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 21, 41-47.

- Hammes, L. (2009). Conceituação e antecedentes históricos da educação para a paz. In B. Selau & L. Hammes (org.), *Educação inclusiva e educação para a paz: relações possíveis*, 9-20. São Luis/MA: EDUFMA.

J

- Jares, X. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed Editora (2ª Edição).

L

- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

M

- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (s.d). A investigação-ação na formação de professores – Um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação, 619-629. Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf> - consultado em fevereiro de 2013.
- Melo, S. & Santos, L. (2008). *Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Milani, F. & Jesus, R. (2003). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: Edições INPAZ.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré – Escolar.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> - consultado em setembro de 2012.
- Ministério da Educação. Relatórios de Português Língua não materna. Disponível em www.dgidec.min-edu.pt - consultado em março de 2013.
- Moreira, M. (2004). *Formar formadores pela investigação-ação: Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Minho: Universidade do Minho.

O

- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://www.afilosofia.no.sapo.pt> - consultado em março de 2013.

P

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pimente, S. (2002). *De professores, pesquisa e didática*. Campinas S.P: Papirus.

- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

R

- Rosa, C. (2013). A intercompreensão na promoção da competência de compreensão oral. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

S

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, L. & Andrade, I. (2002). O sujeito e as línguas da Europa: aspetos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário. In Mello, C. et al. (org.) *Didática das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, 121-129. Atas do I Encontro Nacional da SPDLL. FLUC: Pé de Página Editores.
- Santos, L. & Andrade, I. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to "dialogue" with languages. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.) (2005). *Educação em Línguas em Contexto Escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Cadernos do Lale, Série Reflexões 1.
- Santos, L. (2007). Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, S. (2012). Educação para a diversidade no pré-escolar – saber (con)viver. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Senos, S. (2011). A cultura linguística dos alunos do 9º ano de escolaridade do Concelho de Aveiro. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sepúlveda, M., Banning, T., Gudmundsdóttir, G., Chamoun, C. & Genugten, W. (eds). (2004). *Human Rights Reference Handbook*. University for Peace. Costa Rica.
- Silva, C. (2010). O Direito à Língua – a diversidade linguística na Escola. *Cadernos de Estudo*, 15. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Simões, A. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, I. (2012). Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística – 1ºCEB. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

T

- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância. Minho: Universidade do Minho.

U

- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1953). Plano de Escolas Associadas na Educação. Disponível em www.unesco.org - consultado em março de 2013.
- UNESCO. (1996). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona. Disponível em unesdoc.unesco.org - consultado em março de 2013.
- UNESCO. (2002). Declaração universal sobre a diversidade cultural. Disponível em unesdoc.unesco.org - consultado em março de 2013.
- UNESCO. (s.d). Os Direitos Culturais – Declaração de Friburgo. Disponível em unesdoc.unesco.org - consultado em março de 2013.
- UNICEF. (1959). Declaração universal dos direitos das crianças. Disponível em www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf - consultado em maio de 2013.
- UNICEF. (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal. Disponível em www.unicef.pt - consultado em março de 2013.

V

- Valente, I. (2010). Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Veiga, M. (1999). A competência plurilingue e a competência de Intercompreensão. In A. I. Andrade (coord.). *ILTE – A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*, 91-128. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vilelas, S. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Anexos

Anexo I –

Planificação do projeto de intervenção

Planificação do Projeto

Quadro-síntese de apresentação
Título: A viagem da Lagartinha pelas línguas.
Público a que se destina: Crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade.
Línguas envolvidas: Português, espanhol, francês e italiano.
Duração prevista: Cinco sessões.
Objetivos principais: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver competências de intercompreensão;• Desenvolver a competência plurilingue;• Tomar consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas;• Desenvolver a competência de compreensão oral;• Desenvolver a cultura linguística;• Fomentar o respeito e valorização pelas línguas.
Recursos:

Planificação global das atividades

Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão I (12 de Novembro de 2012 – 9h15min – 12h00min)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Pré-leitura em torno das ilustrações da capa da história; • Conto da história “O Pinóquio” em italiano; • Atividade de Pós-leitura: Introdução de acontecimento intruso; • Audição de um excerto da história “Os três porquinhos” em espanhol com o objetivo das crianças perceberem que este excerto não faz parte da história ouvida inicialmente (Pinóquio); • Audição do excerto inicial da história com o objetivo de descobrirem como se diz “carpinteiro” em italiano; • Atividade em torno da palavra “carpinteiro” em diferentes línguas com suporte áudio e escrito, de forma a agruparem as mesmas de acordo com a sua semelhança gráfica; • Diálogo em torno da sessão realizada, sistematizando aprendizagens; • Preenchimento do passaporte para que as crianças avaliem a sessão desenvolvida e possam apresentar as dificuldades sentidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Italiano; • Espanhol; • Tailandês; • Francês; • Holandês. 	<ul style="list-style-type: none"> • História “O Pinóquio” em italiano em suporte áudio e o livro da mesma; • Excerto da história “Os três porquinhos” em espanhol em suporte áudio; • Excerto inicial da história “O Pinóquio” em suporte áudio; • Cartões com a palavra carpinteiro nas diferentes línguas; • Palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas em suporte áudio; • Dois retângulos vermelho e verde; • Passaporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.
Sessão II (19 de Novembro de 2012 – 9h15min – 12h00min)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de pré-leitura em torno da exploração da capa, contracapa, guardas e nome do autor; • Conto da história “A surpresa de Handa” em português; • Diálogo em torno da interpretação da história; • Correspondência das imagens aos excertos ouvidos nas diferentes línguas; • Realização de uma ficha com o objetivo da identificação dos nomes dos animais da história em diferentes línguas através da sua audição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; • Italiano; • Francês. 	<ul style="list-style-type: none"> • História “A surpresa de Handa”; • Suporte áudio dos diferentes excertos nas diferentes línguas; • Cartões com imagens que ilustrem cada excerto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um cartaz-síntese da sessão desenvolvida. 		<ul style="list-style-type: none"> • Suporte áudio dos nomes dos diferentes animais nas diferentes línguas; • Ficha de trabalho; • Papel de cenário; • Recursos de expressão plástica. 	
Sessão III (27 de Novembro de 2012 – 9h15min – 12h00min)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em suporte áudio da história explorada no dia anterior segmentada nas diferentes línguas (Português, Espanhol, Francês e Italiano), tendo as crianças que reconhecer a alteração das mesmas, fazendo erguer uma placa disponibilizada para o efeito; • Realização de uma ficha individual de trabalho em que as crianças têm que identificar a língua ouvida em cada excerto da história através do código de cores; • Audição de uma canção em espanhol (El planeta hay que cuidar), relacionada com a temática da proteção do ambiente; • Realização de uma ficha individual de trabalho com a finalidade das crianças compreenderem a mensagem transmitida através da canção; • Audição, exploração e memorização do refrão da canção; • Preenchimento dos passaportes 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; • Italiano; • Francês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos da história explorada no dia anterior nas diferentes línguas em suporte áudio; • Placas; • Ficha de identificação das línguas; • Canção em espanhol “El planeta hay que cuidar” em suporte áudio; • Ficha de exploração da canção; • Passaportes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita.
Sessão IV	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos diferentes postos presentes na sala, explicando as atividades existentes em cada um deles; 	<ul style="list-style-type: none"> • Português; • Espanhol; 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas para desafios; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura

<p>(3 de Dezembro de 2012 – 13h30min – 15h30min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro posto (quatro desafios): <ul style="list-style-type: none"> - Audição da palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano), identificando a língua correspondente, tendo que erguer individualmente uma das placas disponibilizadas representativas do código de cores já trabalhado; - Audição do nome dos diferentes animais da história “A surpresa de Handa” (macaco, avestruz, zebra, elefante, antílope, girafa, papagaio e cabra), tendo que selecionar a imagem que ilustra cada um desses animais. - Exploração de uma palavra em diferentes línguas, em suporte escrito, comparando as suas diferenças e semelhanças. - Audição de duas frases, tendo que na primeira identificar a palavra intrusa, a sua língua e o seu significado e, na segunda, de a compreender e identificar a língua em que esta se encontra. • Segundo posto: <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da memória do Halloween; - Jogo do dominó das profissões. • Terceiro posto: <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da memória das profissões; - Jogo da separação do lixo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Italiano; • Francês; • Dinamarquês; • Inglês; • Alemão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano); • Placas de identificação do código de cores; • Nomes dos animais da história “A surpresa de Handa” nas diferentes línguas em suporte áudio; • Imagens dos animais da história; • Registo escrito das palavras selecionadas da canção nas diferentes línguas (português, espanhol, francês, italiano, dinamarquês, alemão e inglês); • Frases em suporte áudio; 	<p>linguística;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral e abordagem à escrita.
--	--	---	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da memória do Halloween; • Jogo da memória das profissões; • Dominó das profissões; • Jogo da separação do lixo (imagens ilustrativas do lixo e dos ecopontos). 	
<p>Sessão V</p> <p>(10 de Dezembro de 2012 – 09h15min – 10h30min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com as crianças em torno da conclusão desta viagem pelo mundo das línguas, abordando-se: <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagens mais significativas; - Maiores dificuldades; - Interesses para atividades futuras em torno da diversidade linguística. • Sistematização de ideias e seu registo num cartaz coletivo. 			

Planificação das Sessões

<u>Temática da semana: Profissões</u>			
Sessão I - <i>As primeiras descobertas</i>			
12 de novembro de 2012			
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a informação transmitida oralmente através do conto da história “O Pinóquio” em italiano; • Reconhecer a existência de diferentes línguas; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Reconhecer que o excerto ouvido da história “Os três porquinhos” em espanhol não pertence à história “O Pinóquio” em italiano; • Identificar as palavras “carpinteiro” em diferentes línguas; • Diferenciar e comparar registos escritos em diferentes línguas. 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • De modo a dar início à primeira sessão do Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas” em grande grupo na área da manta, é apresentada a história “O Pinóquio” em italiano; • Numa primeira fase e relativamente à atividade de pré-leitura, tenta-se em constante diálogo perceber as ideias prévias e recuperar conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • História “O Pinóquio” em italiano em suporte áudio e o livro da mesma;

		<p>sobre a história apresentada através das ilustrações da capa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente, as crianças são convidadas a ouvirem a história em italiano através de um recurso áudio, ao mesmo tempo que lhe são mostradas as ilustrações da mesma. No entanto, estas só serão mostradas na mudança de página e na pausa que esta envolve, de forma a que as crianças consigam estar concentradas a ouvir e posteriormente a ver; • De seguida e já numa fase de pós-leitura, são feitas algumas questões de modo a conseguir explorar a compreensão da história por parte das crianças. Assim, são levantadas algumas questões, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Do que é que a história falava? - Quais as suas personagens? - O que aconteceu ao Pinóquio e porquê? - Introdução de acontecimento intruso, colocando uma questão do tipo: “No fim a fada transformou o Gepeto em madeira, não foi?”. • Posto isto, apresenta-se, de novo em recurso áudio, um excerto da história “Os 3 porquinhos” em espanhol, visto que é uma língua mais parecida com a língua materna das crianças. Após esta audição, são levantadas algumas questões de forma a contextualizar o excerto ouvido com a história do Pinóquio como se este fizesse realmente parte integrante dela: <ul style="list-style-type: none"> - Que parte da história do pinóquio é que acabámos de ouvir? - O que é que aconteceu antes? E depois?; • No caso do surgimento de dúvidas e da vontade das crianças em voltar a ouvir o excerto, este é apresentado uma segunda vez para que as crianças consigam estar mais atentas de forma a dar resposta às questões colocadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto da história “Os três porquinhos” em espanhol em suporte áudio;
--	--	---	--

		<p>anteriormente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois disto, volta-se a fomentar um diálogo em torno do excerto ouvido, acrescentando-se algumas questões, como: <ul style="list-style-type: none"> - É a história no Pinóquio na mesma? Porquê? - Esta parte da história apresenta-se na mesma língua ou numa diferente? Qual?; • Terminada esta atividade, explora-se a ilustração da primeira página da história questionando as crianças sobre o trabalho do Gepeto (pai do Pinóquio): <ul style="list-style-type: none"> - Olhando para a imagem, conseguem identificar o que é que o Gepeto faz? - O que ele leva nas mãos? - E que nome é que se dá às pessoas que trabalham com madeira e ferramentas para a trabalhar? (Carpinteiro) - O que é que é isto de ser carpinteiro? (Profissão); • De seguida, lança-se o desafio às crianças de tentarem descobrir no excerto, que vão ouvir e que diz respeito à primeira página da história, como se diz “carpinteiro” em italiano. Sendo uma palavra sem qualquer semelhança à da língua portuguesa, quer a nível do registo escrito ou oral, à partida, as crianças terão muita dificuldade em identifica-la corretamente; • Neste sentido, apresentamos então a palavra “carpinteiro” escrita em italiano reproduzindo-a também oralmente, propondo às crianças novamente a audição do excerto para que a consigam identificar mais 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto inicial da história “O Pinóquio” em suporte áudio; • Cartões com a palavra carpinteiro nas diferentes línguas; • Palavra “carpinteiro” nas
--	--	--	--

		<p>facilmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente e com o objetivo de facilitar a associação da grafia ao som da palavra “carpinteiro” em diferentes línguas (espanhol, português, italiano, francês, holandês e tailandês) é feita a exploração das mesmas em suporte escrito em grande grupo; • Para tal, começa-se por reproduzir em suporte áudio a palavra “carpinteiro” numa só língua, questionando as crianças sobre a palavra escrita correspondente. Neste sentido, parte-se da associação dos diferentes fonemas aos seus grafemas, excluindo aos poucos as diferentes opções que não correspondem à língua em questão, partindo das línguas mais semelhantes e familiares para as crianças para as mais distantes; • Este processo repete-se para as diferentes línguas apresentadas anteriormente. Com isto e à medida que as crianças vão fazendo as diferentes correspondências, pretende-se que agrupem as palavras de acordo com a sua semelhança gráfica. Para isto, encontram-se dois retângulos de cores diferentes, em que as crianças no círculo vermelho têm de colocar as palavras mais distintas e no círculo verde as palavras mais semelhantes; • Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomenta-se um diálogo em grande grupo em que se procura entender se as crianças se consciencializaram da existência de diferentes línguas, assim como das suas características sonoras; • Para além disso, segue-se o preenchimento do passaporte no que diz respeito à sessão desenvolvida, para que as crianças avaliem a mesma, 	<p>diferentes línguas em suporte áudio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dois retângulos vermelho e verde; • Passaporte.
--	--	--	--

		apresentando-nos também as dificuldades sentidas de forma a que as possamos registar no mesmo.	
--	--	--	--

<u>Temática da semana: Animais</u>			
Sessão II – Os animais na ponta da língua			
19 de novembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a capa, contracapa, guardas e nome do autor; • Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas, grupos (culturas), manifestando respeito pelos mesmos. • Compreender a ideia principal de um determinado excerto ouvido em línguas diferentes; • Identificar os nomes dos animais da história nas diferentes línguas; • Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação; 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Já na biblioteca e de modo a dar início à segunda sessão do Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas” em grande grupo, é apresentada a história “A surpresa de Handa” em português. • Numa primeira fase e relativamente à atividade de pré-leitura, tenta-se em constante diálogo perceber as ideias prévias das crianças sobre a história apresentada a partir da exploração da capa, da contracapa e guardas do livro. Nesta exploração, procura-se chamar a atenção da criança para muitos dos pormenores presentes na ilustração da capa que muito nos tem a dizer sobre Handa e o seu país e cultura. Para tal, são levantadas algumas questões às crianças de forma a fazê-las pensar sobre isso, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - Em que Continente viverá Handa? - Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> • História “A surpresa de Handa”;

		<ul style="list-style-type: none"> - Que pormenores vês que nos informam sobre a cultura de Handa? • Para além disto, é explorado o nome do autor (Eileen Browne), tendo em conta a sua origem e biografia. Para tal e partindo da audição do nome do autor, questionam-se as crianças: <ul style="list-style-type: none"> - Este nome é português? - É um nome comum em Portugal? - De que país será? (Com recurso ao globo terrestre); • Após esta atividade de contextualização, inicia-se a leitura da história “A surpresa de Handa” em português, com um acréscimo dos nomes dos diferentes animais realizado por nós, uma vez que estes não se encontravam referidos; • Posteriormente, segue-se um momento de diálogo com as crianças sobre a história ouvida, de modo a percebermos se estas a compreenderam e prestaram atenção às ilustrações da mesma, levantando questões como: <ul style="list-style-type: none"> - Quais foram os animais que apareceram na história? - Qual foi o primeiro e o último? - O que é que os animais foram fazendo ao longo da história? - Todos tiraram a mesma fruta? - Porque é que cada animal escolheu uma determinada fruta? - Como é que as pessoas vivem no país de Handa? - Como são feitas a maioria das casas? São como as nossas, de tijolo? • Dando depois início à seguinte atividade, as crianças são divididas em dois grandes grupos. Esta vai consistir na audição de vários excertos da história nas diferentes línguas (português, espanhol, italiano e francês) apresentados pela educadora em suporte áudio. Este conjunto de excertos será apresentado três vezes, existindo sempre uma pausa entre 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte áudio dos diferentes excertos nas diferentes línguas;
--	--	--	---

		<p>os mesmos. À medida que vão ouvindo os diferentes excertos e no momento da pausa entre os mesmos, têm de os fazer corresponder às diferentes imagens fornecidas que ilustram esses mesmos excertos já anteriormente apresentadas pela educadora. Em cada grupo há um adulto responsável por mediar a atividade a desenvolver;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente, a educadora explica às crianças que irão ouvir os nomes dos diferentes animais presentes na história. Para isso, deslocar-se-ão individualmente para as mesas de trabalho, de forma a dar início à atividade. Esta consistirá na audição dos nomes dos animais da história nas diferentes línguas, tendo que os identificar rodeando a sua imagem. Para tal, as crianças dispõem de uma ficha composta pelas diferentes ilustrações dos animais. A ficha encontra-se dividida em cinco partes, sendo que à medida que vão avançando o nível de dificuldade aumenta; • Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens e a pôr em claro as dificuldades e interesses/gostos sentidos, procede-se à elaboração de um cartaz coletivo onde são registadas as opiniões das crianças, assim como desenhos que as mesmas elaboram para ilustrar a sessão desenvolvida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com imagens que ilustrem cada excerto; • Suporte áudio dos nomes dos diferentes animais nas diferentes línguas; • Ficha de trabalho; • Papel de cenário; • Recursos de expressão plástica.
--	--	--	--

<u>Temática da semana: Ambiente</u>			
Sessão III – Ao ritmo do ambiente			
27 de novembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a alteração da língua ouvida e identificar a mesma; • Compreender a principal mensagem transmitida pela canção; • Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes; • Identificar as palavras compreendidas durante a audição da canção. 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dando início à terceira sessão do projeto e de forma a recordar a história explorada no dia anterior sobre o ambiente (“A floresta está em perigo!” de Susana Santos), no âmbito do estágio de Prática Pedagógica Supervisionada A2, começa-se por apresentar às crianças a mesma história, mas agora segmentada nas diferentes línguas (Português, Espanhol, Francês e Italiano). Nesta atividade, realizada em grande grupo na manta, pretende-se que as crianças consigam reconhecer a alteração da língua ouvida, tendo que erguer individualmente uma placa disponibilizada para o efeito; • Já numa fase posterior e tendo em conta que o reconhecimento da alteração da língua já foi identificado, pretende-se agora que as crianças consigam identificar as línguas em causa, relativamente a cada excerto da história ouvida, que é escutado novamente. Para isso, as crianças dirigem-se para as mesas de trabalho e é disponibilizada uma 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos da história explorada no dia anterior nas diferentes línguas em suporte áudio; • Placas;

		<p>ficha a cada criança na qual estas terão que identificar a língua escutada através do código de cores já trabalhado na semana anterior (português – vermelho; espanhol – verde; francês – azul e italiano – roxo). A ficha é composta por quatro partes, em que em cada uma se encontram as quatro línguas identificadas, através da cor e do respetivo nome, tendo as crianças de assinalar a língua ouvida nos diferentes excertos escutados novamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida e já na manta, é proposta a audição de uma canção em espanhol (El planeta hay que cuidar - http://www.youtube.com/watch?v=LtTfHKBH6Rg&feature=related), relacionada com a temática da proteção do ambiente, com a finalidade das crianças compreenderem a mensagem transmitida, identificando também palavras que vão compreendendo. Para isso, antes da audição, explica-se às crianças o que vão ouvir, levantando também duas questões de forma a orientar a escuta das crianças: <ul style="list-style-type: none"> - O que devemos proteger e cuidar? (O planeta) - O que devemos cuidar para proteger o ambiente? (Rios, mares, bosques ...) • Assim e antes da audição da canção, e de forma a proporcionar um contexto para a compreensão do conteúdo da canção, explora-se o título apresentado em suporte escrito para que as crianças com o nosso auxílio, visto que não conseguem ler, consigam perceber o mesmo, tentando antecipar o conteúdo da canção. Para além disto, apresenta-se também, ao mesmo tempo, o título da canção mas agora em português para que as crianças comparem e encontrem semelhanças e diferenças entre os dois; • Posto isto, ouve-se uma primeira vez a canção e questionam-se as crianças sobre o que perceberam da mesma. Posto isto, ouve-se novamente a canção. Depois destas duas audições e ao longo das intervenções das crianças, passam-se novamente alguns 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de identificação das línguas; • Canção em espanhol “El planeta hay que cuidar” em suporte áudio;
--	--	--	---

		<p>excertos de modo a que as crianças possam confirmar ou repensar as suas ideias. Também aqui e no caso das crianças não conseguirem chegar a algumas palavras, solicita-se às crianças que identifiquem determinadas palavras, como por exemplo, árvore e contaminação. Para tal, passa-se novamente o trecho da canção de onde essas palavras fazem parte;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente e de forma a conhecer as ideias prévias das crianças, questionam-se as mesmas sobre o que para elas é um refrão ou se já ouviram falar nisso. Assim, propõe-se mais uma vez a audição da canção, para que as crianças consigam identificar o refrão da mesma. Depois desta introdução, faz-se por explorar as frases que compõem o refrão tentando perceber o seu significado e a mensagem que é transmitida. Para isto, é apresentado o refrão em suporte escrito em espanhol; • Posteriormente e continuando esta exploração, apresenta-se o refrão em italiano, estando as palavras do mesmo desordenadas, para que as crianças consigam implicitamente encontrar semelhanças e diferenças entre as diferentes línguas e o consigam ordenar tendo por base o refrão original em espanhol; • De seguida e caso as crianças se sintam motivadas para cantar, sugere-se a memorização e reprodução do refrão já explorado; • Por fim e de modo a sistematizar as aprendizagens, fomenta-se um diálogo em grande grupo em que se procura entender quais as maiores dificuldades sentidas durante a realização das atividades; • Para além disso, segue-se o preenchimento do passaporte no que diz respeito à sessão desenvolvida, para que as crianças avaliem a mesma. Para este registo são levantadas algumas questões às crianças de forma a sistematizar as suas ideias, sendo estas registadas pelos adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passaportes.
--	--	--	--

Temática da semana: Preparação para o Natal

Sessão IV – Desafios das línguas

3 de dezembro de 2012

Objetivos principais

- Reconhecer que as línguas têm características sonoras diferentes;
- Identificar a língua escutada através da palavra “carpinteiro” nas diferentes línguas;
- Identificar o nome do animal escutado e fazer a correspondência com a imagem do mesmo;
- Comparar registos escritos da mesma palavra em diferentes línguas, encontrando semelhanças e diferenças entre elas;
- Compreender a existência de uma palavra intrusa numa frase na sua língua materna;
- Identificar a língua e o significado dessa palavra intrusa;
- Reconhecer que a frase “C'était une grande aventure” se encontra em francês;
- Compreender a informação transmitida através da frase anterior.

Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo – Cultura linguística; • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Já da parte da tarde, dar-se-á início a mais uma sessão do Projeto “A viagem da lagartinha pelas línguas”, intitulada “Desafios das línguas”, que terá como objetivo a sistematização de aprendizagens realizadas ao longo da implementação do projeto. Assim, começa-se por explicar às crianças que esta será a última sessão desta aventura; • Esta irá decorrer em moldes diferentes do habitual, visto que existirão três postos 	

		<p>diferentes na sala, tendo cada um atividades específicas. Em cada um deles e de forma a rentabilizar os recursos humanos existentes na sala, estará um adulto a orientar e a supervisionar as atividades a desenvolver;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste sentido, as crianças serão divididas em três grupos, cada um com 8/9 elementos que passarão por todos os postos, assim que finalizarem as atividades a realizar em cada um deles; • Neste sentido, num primeiro posto, e sendo este mais direcionado para o projeto das línguas, existirão quatro caixas, cada uma delas com um desafio diferente; • Na primeira caixa o desafio estará relacionado com a temática das profissões: as crianças ouvirão a palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas trabalhadas (português, espanhol, francês e italiano). Desta forma, e inicialmente, a palavra será escutada duas vezes para que as crianças possam reconhecer mais facilmente a língua em questão. Seguidamente, a palavra será escutada mais uma vez para que então, após essa terceira audição, as crianças possam identificar a língua correspondente, levantando individualmente uma das placas disponibilizadas representativas do código de cores já trabalhado. Assim, e se, por exemplo, escutarem a palavra “carpinteiro” em espanhol (<i>carpintero</i>) terão de erguer a placa de cor verde; • Na segunda caixa o desafio estará relacionado com a temática dos animais. Nesta atividade, as crianças serão desafiadas a escutar o nome dos diferentes animais da história “A surpresa de Handa” (macaco, avestruz, zebra, elefante, antílope, girafa, papagaio e cabra) explorada numa das sessões, tendo que seleccionar a imagem que ilustra cada um desses animais. Deste modo, reproduzir-se-á nome a nome para que cada uma das crianças do grupo tenha oportunidade de fazer a correspondência entre o nome escutado e a imagem, confrontando a sua resposta com a opinião dos restantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas para desafios; • Palavra “carpinteiro” em suporte áudio nas diferentes línguas (português, espanhol, francês e italiano); • Placas de identificação do código de cores; • Nomes dos animais da história “A surpresa de Handa” nas diferentes línguas em suporte áudio;
--	--	--	--

		<p>elementos do seu grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na terceira caixa o desafio estará relacionado com a temática do ambiente. Neste sentido, as crianças terão à sua frente, em suporte escrito, palavras pertencentes à canção explorada numa das sessões “El planeta hay que salvar”, sendo estas: “planeta”, “contaminação”, “salvar”, “árvore” e “água” nas diferentes línguas trabalhadas durante o projeto, tendo também algumas línguas intrusas, como dinamarquês, alemão e inglês. O objetivo desta atividade é que as crianças comparem e encontrem semelhanças e diferenças entre as diferentes palavras, de forma a conseguir agrupar a mesma palavra nas diferentes línguas; • Na última caixa e de forma a concluir as atividades deste posto, será lida a frase “Esta <i>voyage</i> da lagartinha pelo mundo das línguas chegou ao fim” para que as crianças consigam identificar a palavra intrusa, a sua língua e o seu significado. Para além disto, será escutada também outra frase (Ça a été une grande aventure!) em francês para que as crianças a tentem traduzir, identificando também a língua em que esta se encontra; • Já nos dois restantes postos, encontram-se, em cada um deles, dois jogos alusivos às diferentes temáticas já exploradas e que já foram também explorados ao longo deste período de estágio, sendo na sua maioria jogos já conhecidos das crianças, (jogo da memória do Halloween, jogo da Memória e dominó das profissões e jogo da separação do lixo). No que diz respeito ao jogo da separação do lixo, as crianças serão confrontadas com várias imagens de diferentes tipos de lixo, tendo que as fazer corresponder às diferentes imagens dos diversos ecopontos (verde, amarelo, azul, preto, vermelho e “rolhinhos”); • Uma vez que as atividades do primeiro posto necessitarão de mais tempo, no caso de 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens dos animais da história; • Registo escrito das palavras selecionadas da canção nas diferentes línguas (português, espanhol, francês, italiano, dinamarquês, alemão e inglês); • Frases em suporte áudio; • Jogo da memória do Halloween; • Jogo da memória das profissões; • Dominó das profissões; • Jogo da separação do lixo (imagens
--	--	--	--

		nos outros dois postos as atividades serem concluídas mais cedo, os grupos poderão trocar entre si os jogos.	ilustrativas do lixo e dos ecopontos).
--	--	--	--

Temática da semana: Preparação para o Natal			
Sessão V – A nossa viagem chegou ao fim			
10 de dezembro de 2012			
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Sistematizar, num cartaz coletivo, as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões; • Identificar e registar interesses e/ou aprendizagens futuras das crianças no âmbito do projeto; • Encerramento do projeto (orientado pelas estagiárias). 			
Momentos da sessão	Áreas de conteúdo	Descrição pormenorizada – Estratégias/Atividades	Recursos:
(9h15min – 10h30min)	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral e abordagem à escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dando início à última sessão do Projeto “A viagem da lagartinha pelas línguas”, intitulada de “A nossa viagem chegou ao fim”, esta terá como principais objetivos refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todas as sessões, identificando também possíveis interesses das crianças para futuras atividades no âmbito do mesmo; • Neste sentido, e em grande grupo na manta, fomenta-se um momento de diálogo entre todas as crianças, onde começamos por as informar que nós, estagiárias, não iremos desenvolver mais nenhuma atividade em torno das línguas, sendo portanto esta a nossa última sessão do projeto. Além disso, torna-se também importante alertá-las para o facto desta última sessão ser um pouco diferente do habitual, não tendo nenhuma atividade específica relacionada com as línguas, sendo apenas para dialogarmos sobre o que gostaram mais, o que aprenderam, o que foi mais difícil e o que gostariam de 	

		<p>aprender futuramente, caso o projeto continuasse;</p> <ul style="list-style-type: none"> Assim, levantam-se algumas questões orientadoras do diálogo, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Depois de todas as sessões que já realizámos, qual foi a que gostaram mais? Porquê? - O que aprenderam nesta viagem da lagartinha pelo mundo das línguas? - O que foi mais difícil para vocês? - E caso o projeto continuasse, o que vocês gostariam de aprender mais? - Gostavam de contactar com outras línguas diferentes? Quais? Porquê? - (...); À medida que as crianças vão respondendo às questões, dando a sua opinião, vão-se tomando algumas anotações sobre as respostas dadas; No entanto, e sendo impossível registar todas elas ao mesmo tempo, após este momento de diálogo e confronto de ideias e opiniões, cada criança será chamada individualmente de forma a que fique devidamente registada a sua opinião, sendo depois assinada pela própria, num cartaz coletivo; Para além disto e para que não se torne um momento cansativo onde as crianças acabem por dispersar, estas brincarão pela sala livremente, sendo chamadas uma a uma para a realização do tal registo. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel de cenário (cartaz coletivo); Copinho individual com recursos de expressão plástica.
<p>Observações: Esta sessão foi realizada nuns moldes diferentes do habitual, não tendo como principais objetivos a realização de atividades que envolvessem as línguas trabalhadas até então, sendo apenas para a realização de um cartaz síntese sobre as aprendizagens que as crianças realizaram ao longo de todas as sessões e sobre possíveis interesses para intervenções futuras no âmbito do projeto desenvolvido.</p>			

Anexo II –

Power point para explorar o Halloween

HALLOWEEN



HALLOWEEN



Halloween – dia 31

"Trick or Treat"

(doce ou
partida)



<http://www.youtube.com/watch?v=c-Rvfo6HBQ&feature=related>
<http://www.youtube.com/watch?v=bqv2mYfSMY&feature=related>



Dia/Noite das Bruxas – dia 31



Anexo III –

Identidade e carta da Handa

Identidade da Handa



Nome: Handa

Idade: 5 anos

República do Gana - África



Carta da Handa

Olá amiguinhos

Eu chamo-me Handa e moro num país que se chama Gana. Fica no Continente africano e ainda é um bocadinho longe de Portugal. Tenho 5 anos e, como podem ver na fotografia que vos mandei, sou de cor negra como a minha mãe.

O meu pai é português e ensinou-me desde pequenina a vossa língua. Mas também falo inglês porque é a língua que se fala mais no meu país.

No meu país também se usam os famosos turbantes como podem ver o que estou a usar porque é um dos nossos acessórios de moda favoritos. Apesar disso, eu sou uma criança igual a vocês. Gosto de brincar e aprender coisas novas. Para o ano já vou para a escola e estou muito feliz.

Estou-vos a escrever porque a minha amiga lagartinha contou-me que vos conheceu e que gostou muito de vocês. Ela já me conhece há muito tempo e somos grandes amigas.

Por isso mesmo, ela falou comigo e pediu-me para eu vos enviar uma história nova todas as semanas.

Como moro longe e demoro muito tempo a chegar à vossa sala, envio sempre as histórias à lagartinha e ela entrega-vos! Combinado?

Espero que gostem e que se divirtam com as novas aventuras.

Beijinhos para todos.

Handa

Anexo IV —

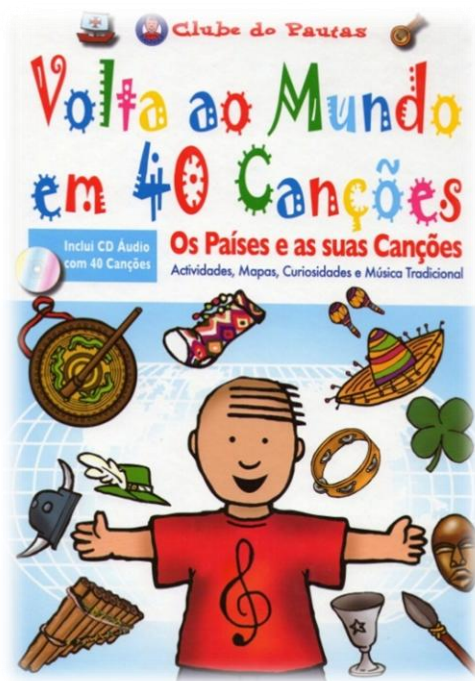
História: “A menina sem nome” e Música
do Gana

História: “A menina sem nome”



Garcia, J. & Pacheco, M. (1980). *A menina sem nome*. Lisboa: Edições Despertar.

Música do Gana



KOKOLEOKO

Gana, África



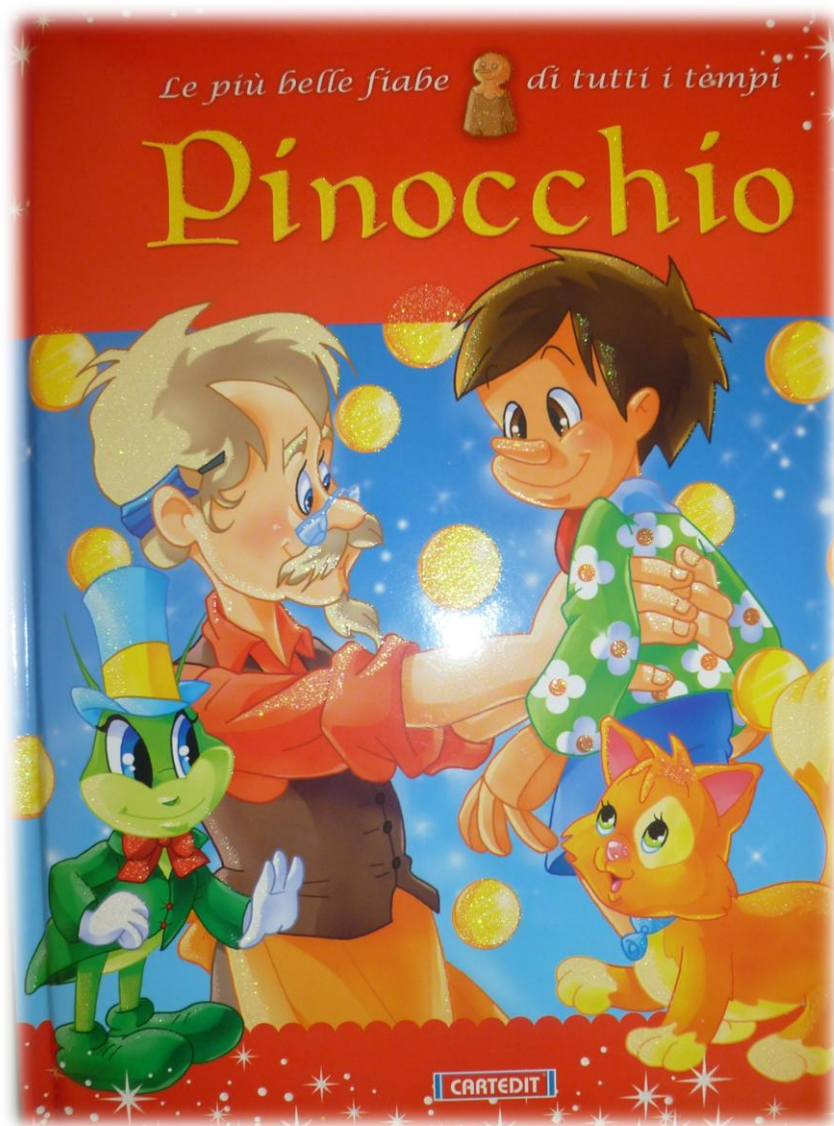
Kokoleoko,
mama koleoko. (bis)

Abe mama abe,
abe mama koleoko. (bis)

Gomes, F. & Matos, L. (2005). *Volta ao Mundo em 40 Canções*. Lisboa: Edições Convite à Música.

Anexo V –

História: "Pinocchio" em italiano



Collodi, C. *Pinocchio*. Santarcangelo di Romagna: RL Gruppo Editoriale srl.

Anexo VI –

Palavra “carpinteiro” nas diferentes
línguas

CHARPENTIER

TIMMERMAN

CARPINTEIRO

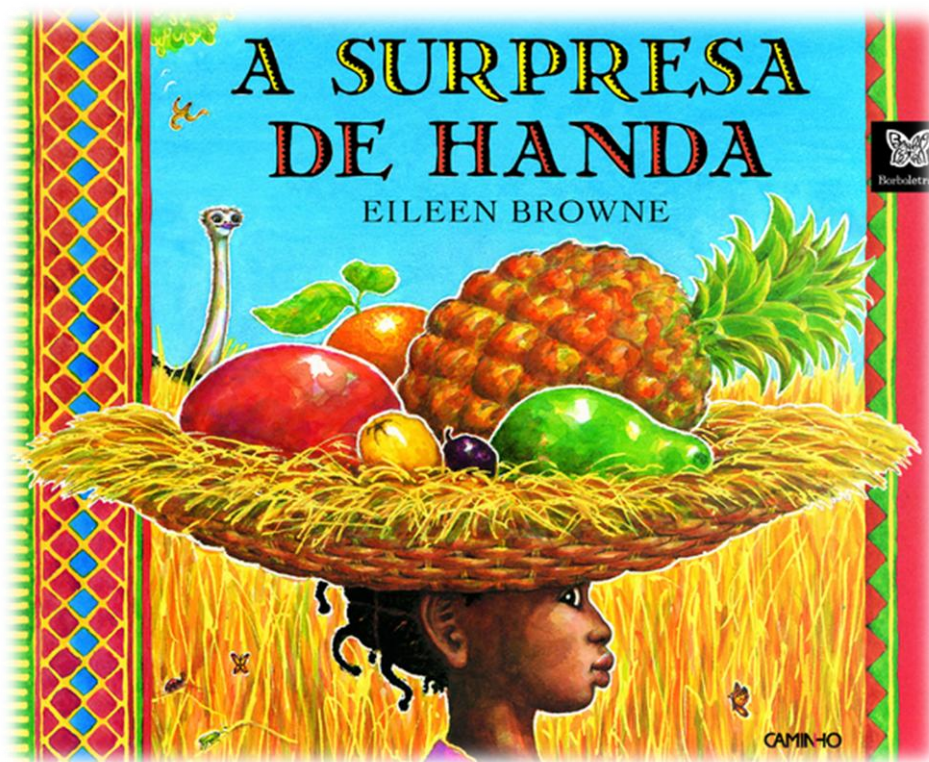
ช่างไม้

FALEGNAMES

CARPINTERO

Anexo VII –

História: “A surpresa de Handa”



Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Anexo VIII –

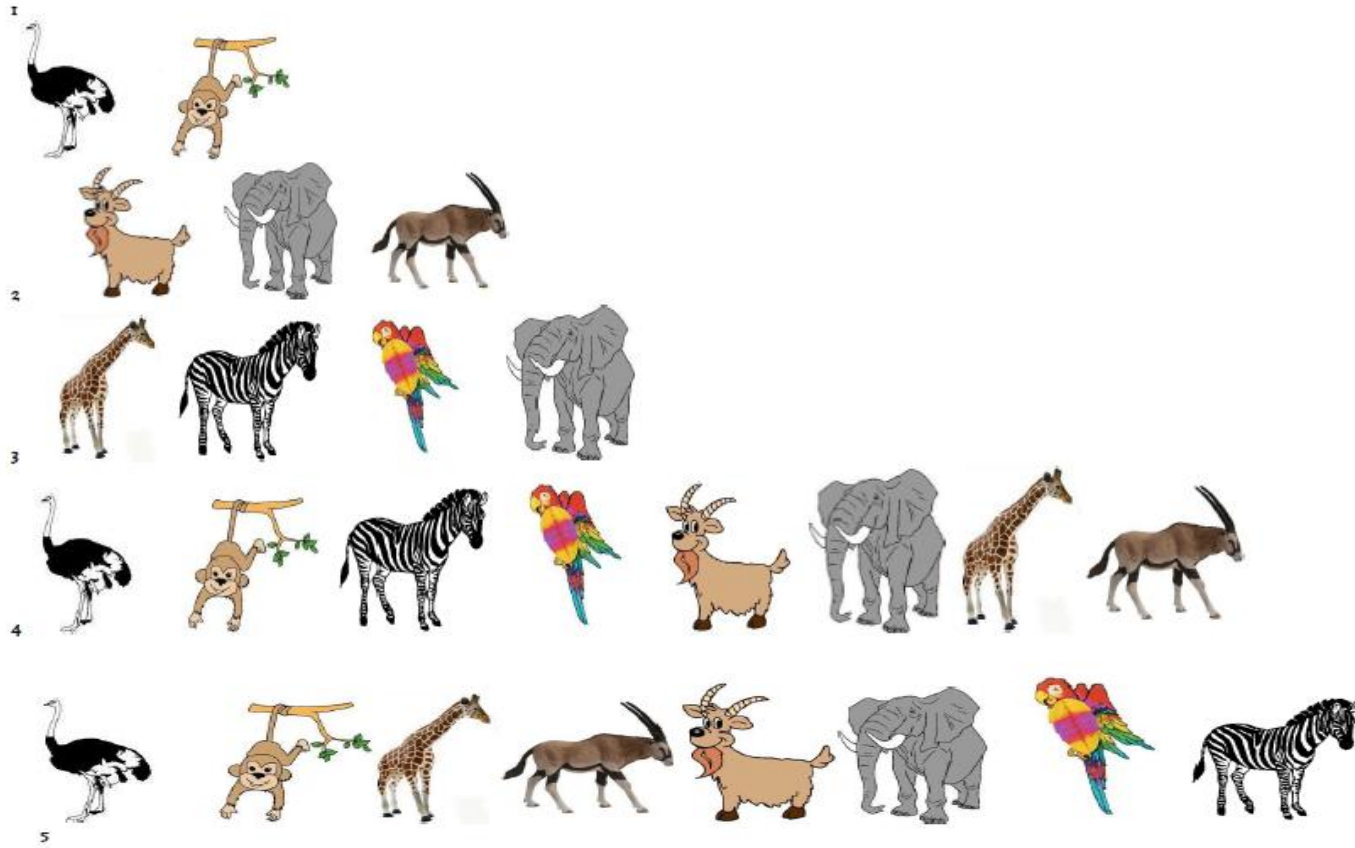
Excertos da história: “A surpresa de
Handa”.

Excertos da história “A surpresa de Handa”

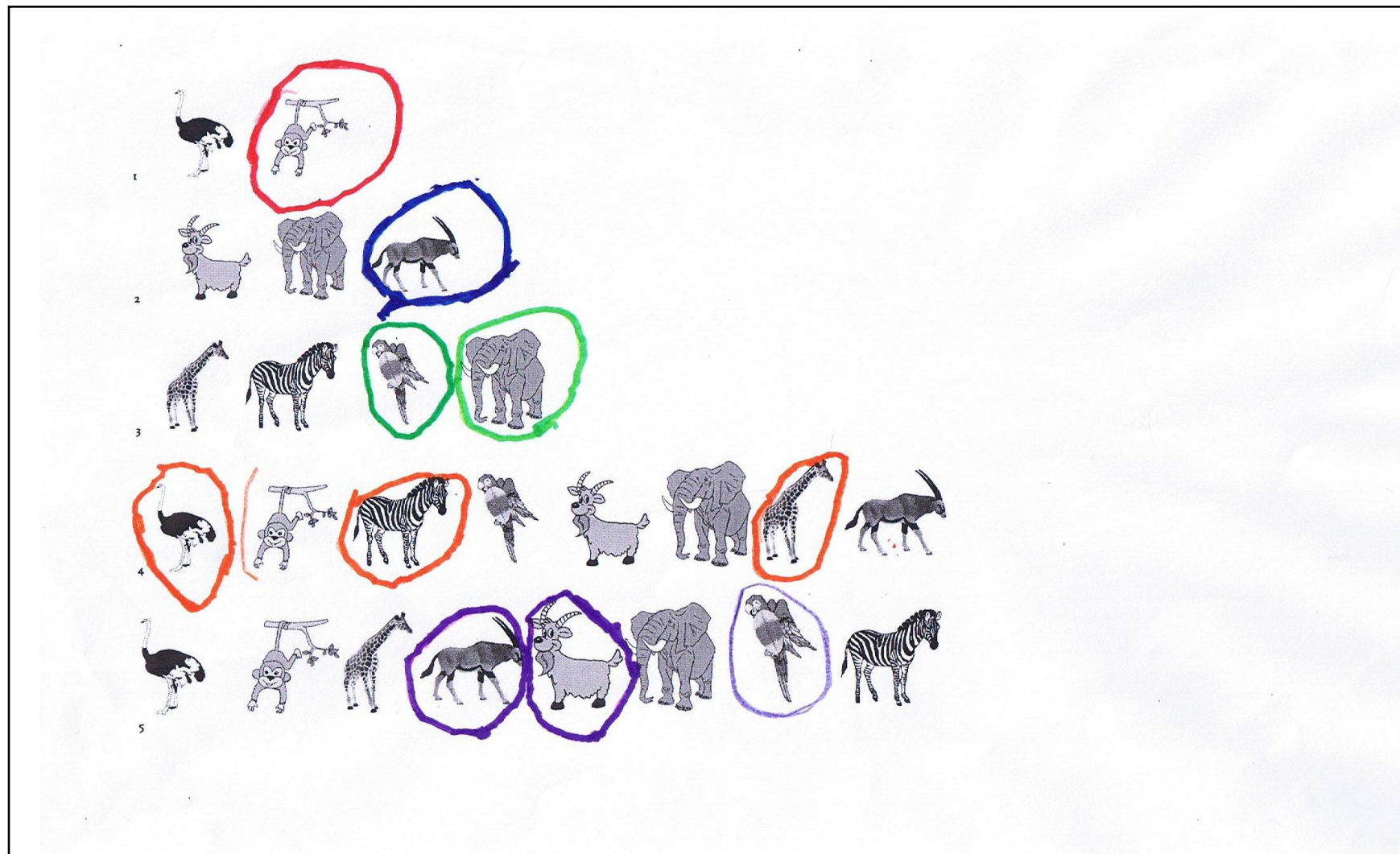
- **1º Excerto - Espanhol**: “De que fruta é que ela gostará mais? Gostará da banana amarelinha e macia tal como gosta o macaco...”
- **2º Excerto – Português**: “Gostará do ananás de folhas aguçadas tal como a girafa aprecia ...”
- **3º Excerto – Espanhol**: “A Handa meteu num cesto sete frutas deliciosas para a sua amiga Akeyo. Vai ser uma surpresa para ela, pensou Handa, e pôs-se a caminho para a aldeia da Akeyo.”
- **4º Excerto – Francês**: “Gostará da laranja redonda e sumarenta como gosta a zebra ...”
- **5º Excerto – Português**: “- Tangerinas! – disse a Akeyo. – A minha fruta preferida. - Tangerinas? – disse a Handa. – Mas que surpresa!”

Anexo IX –

Fichas de trabalho – identificação dos
animais



Exemplo



Anexo X –

Cartaz coletivo – II sessão

"OS ANIMAIS NA PONTA DA LÍNGUA"

"Achei mais difícil perceber a história nas outras línguas. Para perceber os animais tive de me lembrar da história da Horda." **GUSTAVO**

"É mais fácil o espanhol. Gosto mais do francês." **CATARINA**

"Não foi difícil porque percebi algumas palavras. O italiano é mais difícil de perceber porque não é tão parecida com o português."

ÉRICA

"Achei difícil perceber o hipopótamo. Gostei de tudo porque gosto de aprender outras línguas." **BEATRIZ**

"O espanhol é mais parecido. Gostei porque gosto de aprender línguas." **JESSICA**

"A palavra ^{gizão} ~~folha~~ não percebi muito bem. Percebi mais em espanhol porque é mais parecido."

JOANA

"Italiano e francês são as línguas mais difíceis. Gostei da ficha dos animais porque era uma experiência engraçada."

AFONSO

"Percebi macaco. Gosto mais do francês porque tenho primos que falam francês."

MARIA

"O italiano é mais difícil porque não é parecido com o português. Gostei de tudo porque gosto de aprender novas línguas. Gosto mais do espanhol porque 'percebe-se'."

"Gosto mais de francês e do italiano porque são gírias. Foi fácil com as línguas porque eu gosto."

IMES

"Acho mais fácil o francês porque vou muitas vezes a França e a minha mãe ensina-me. A língua mais parecida com o português é o espanhol." **VILHERME**

"Ouviemos a história em espanhol, francês, italiano e português. O francês é mais difícil. Gosto mais do espanhol porque é mais fácil."

FRANCISCO

"Percebo mais em espanhol porque é uma língua mais parecida. Gosto de aprender outras línguas."

PAVLO

Anexo XI –

História “A floresta está em perigo!”

A Floresta está em Perigo!

Era uma vez, num dia de Primavera, muito, muito, muito quente... uma grande floresta, onde existiam muitos, muitos, muitos animais... Lá viviam a rã saltitona, a toupeira faladora, a borboleta dançarina, a abelha redondinha, a formiga trabalhadora, o coelho dorminhoco, a joaninha amiguinha e o veado comilão. Também existia um lago com tartarugas e sapos... muitos sapos, que saltitavam alegres nos nenúfares.

Para além dos animais, também podíamos encontrar nessa floresta plátanos, pinheiros, castanheiros, arbustos e muitas flores coloridas. Todos eles, animais e plantas, viviam muito felizes.

Um certo dia, estava a borboleta dançarina a dar o seu passeio habitual, no imenso céu azul, quando de repente, o céu ficou cinzento! E não conseguia respirar... que aflição!!! A floresta estava arder!!! Os pássaros voavam aflitos, os coelhos e os veados corriam desorientados, os sapos escondiam-se no lago e a toupeira esburacava com muita velocidade a terra... Quando a borboleta regressou, desesperada para tentar avisar os outros animais, viu que já lá tinha chegado o fogo... as árvores e as flores coloridas, que eram o seu lar, estavam todas destruídas! E os animais já não estavam lá!... Ela ficou triste, porque viu que já não tinha casa nem os seus amigos da floresta... Com as lágrimas nos olhos, a borboletinha voou para muito, muito, muito, muito longe...

Já cansada de tanto voar, lá do alto do céu, a borboletinha viu, ao longe, um grande jardim repleto de lindas flores, muito coloridas, azuis, amarelas, vermelhas e de muitas outras cores. À volta das flores várias borboletas dançavam e cantavam alegres!!! Mas que estranho! Ela não conseguia entender o que as outras borboletas cantavam! E então percebeu que tinha chegado a um país diferente... Mesmo não percebendo o que elas diziam, desceu e foi ter com elas...

FIM.

Santos, S. (2012). Educação para a diversidade no pré-escolar – saber (con) viver. Aveiro: Universidade de Aveiro

Anexo XII –

Excertos da história “A Floresta está em perigo” nas diferentes línguas

1º Excerto – “Era uma vez, num dia de Primavera, muito, muito, muito quente... uma grande floresta, onde existiam muitos, muitos, muitos animais...” – **Espanhol**

2º Excerto – “Um certo dia, estava a borboleta dançarina a passear, quando de repente, o céu ficou cinzento... mas que grande aflição!” – **Italiano**

3º Excerto – “Ela ficou tão triste, porque viu que já não tinha casa nem os seus amigos da floresta. Com as lágrimas nos olhos, a borboleta voou para muito, muito, muito longe.” - **Português**

4º Excerto – “E então percebeu que tinha chegado a um país diferente... Mesmo não percebendo o que elas diziam, desceu e foi ter com elas...” – **Francês**

1º “Había una vez, en un día de primavera, muy, muy, muy abrasador... un gran bosque, donde había muchos, muchos, muchos animales...” OU

1º “Érase una vez, en un día de primavera, muy, muy, muy abrasador... un gran bosque, donde había muchos, muchos, muchos animales...”

2º “Un giorno la farfalla ballerina stava passeggiando, quando all'improvviso il cielo diventò grigio... che grande afflizione!”

4º « Et puis elle s’est rendue compte qu’elle était arrivée dans un autre pays... Même sans comprendre ce qu’elles disaient, elle est descendue pour aller à leur rencontre... »

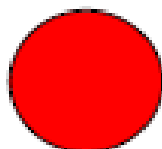
Anexo XIII –

Fichas de trabalho – identificação das
línguas através do código de cores

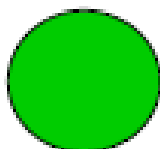
NOME: _____ DATA: _____

1.

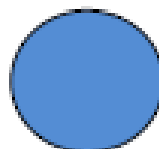
Português



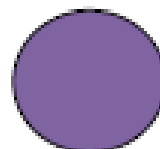
Espanhol



Francês

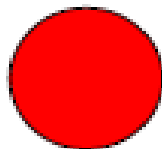


Italiano

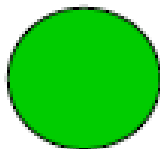


2.

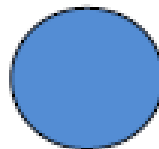
Português



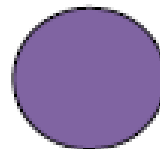
Espanhol



Francês

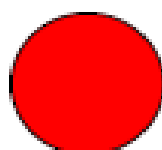


Italiano

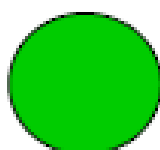


3.

Português



Espanhol



Francês

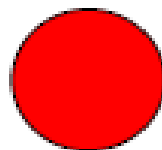


Italiano

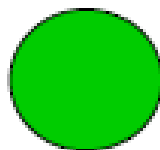


4.

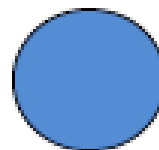
Português



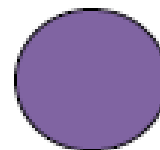
Espanhol



Francês



Italiano



Exemplos

1.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.

Português	Espanhol	Francês	Italiano
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo XIV —

Canção “El planeta hay que salvar”

Tatiana – “El planeta hay que salvar”
(<http://www.youtube.com/watch?v=LtTfHKBH6Rg>)

Ahora vamos a cantar
Con amor a esta cancion
Pues este mundo hay que salvar
De la contaminacion
Tu ayuda es valiosa, lo debes saber
Yo voy a decirte que debes hacer
No debes siquiera poder respirar
Respira basura es contaminar
Con el agua hay que tener
Una atencion especial y los lagos y los rios
Los tenemos que cuidar

Refrão:

A salvar, el planeta hay que salvar
A salvar, el planeta hay que salvar

No devemos de dejar de cantar esta cancion
Para el planeta salvar de lá contaminacion
Los bosques son libres, podemos jugar
Sabemos quem un arbol devemos cuidar
No juegues con fuego los puedes quemar
Arriesgas tu vida e los demás
Con el agua hay que tener
Una atencion especial y los lagos y los rios
Los tenemos que cuidar

(instrumental)

Ahora vamos a cantar
Con amor a esta cancion
Pues este mundo hay que salvar
De la contaminacion
Tu ayuda es valiosa, lo debes saber
Yo voy a decirte que debes hacer
No debes siquiera poder respirar
Respira basura es contaminar

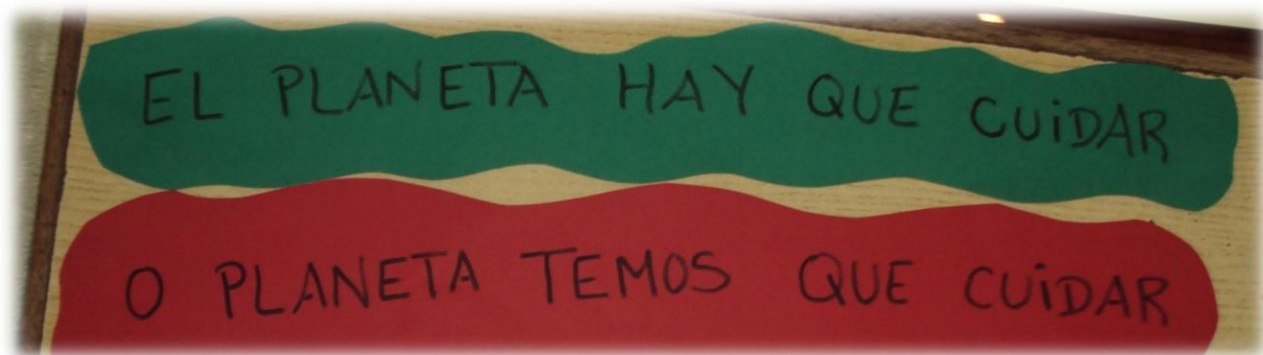
Refrão:

A salvar, el planeta hay que salvar
A salvar, el planeta hay que salvar

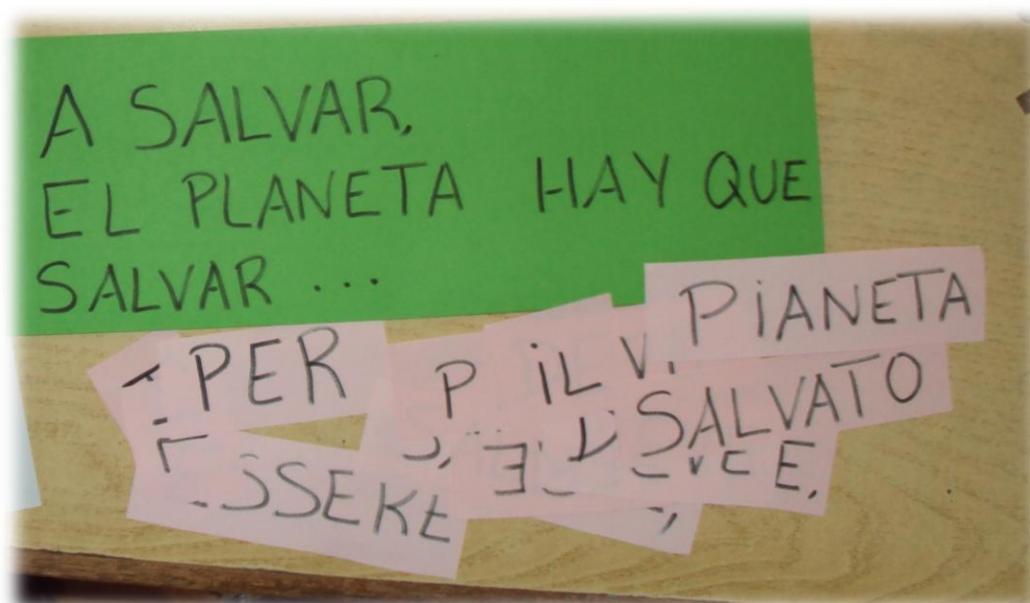
Anexo XV —

Recursos usados na exploração do título e
refrão da canção

Título da canção



Refrão da canção



Anexo XVI –

Recursos usados na sessão: “Desafios das línguas”

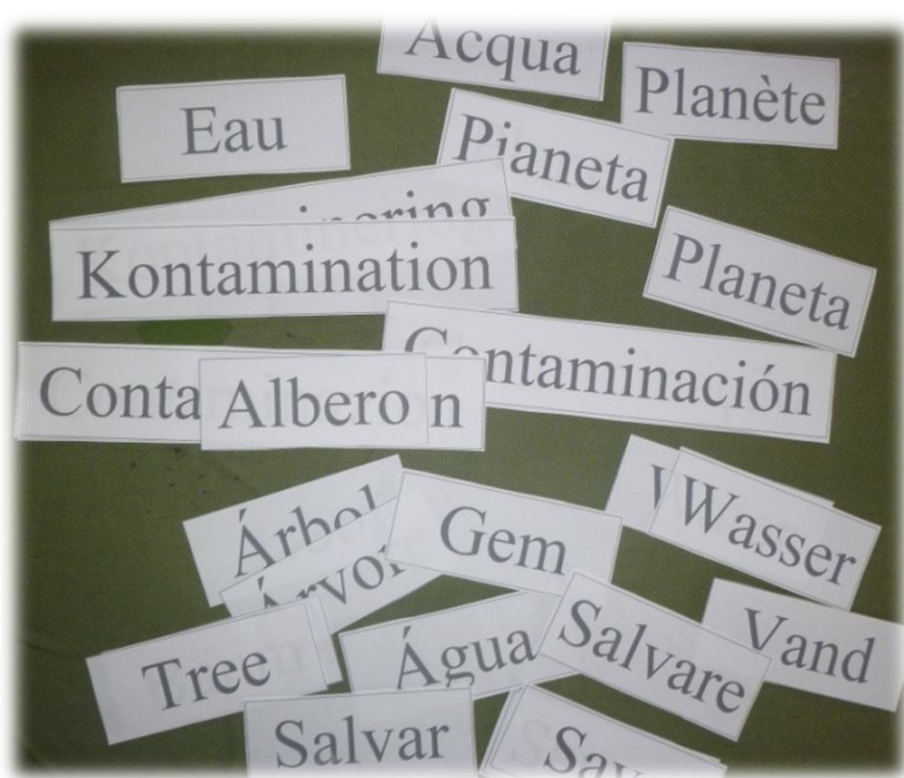
Imagens dos animais



Imagens dos ecopontos



Palavras da canção em espanhol



Jogo da memória do Halloween



Jogo do dominó das profissões



Anexo XVII –

Cartaz coletivo – última sessão

"Gosto de ouvir a história da Honda nas outras línguas e de escolher as imagens. Apreendi 'carabinieri' em italiano. Gosto mais de aprender novas palavras em português e em espanhol porque essa mais fácil. O italiano é mais difícil. Gostaria de aprender inglês. Gostaria de saber dizer 'quando' em inglês."

DIOGO

GUSTAVO

ERICA

"Gosto de aprender o italiano, mas foi a língua mais difícil de aprender. Foi complicado perceber as outras línguas!"

"Gosto das línguas que aprendi. O espanhol, o francês e o italiano. Gosto de aprender as novas dos animais nas outras línguas. Perfeito o espanhol porque é mais parecido."

FRANCISCO

"O que eu gostei mais foi de decantar o refrão da música em espanhol sobre o planeta."

MARIA

"Gostaria de dizer 'o dia todo' em espanhol. Gosto mais de aprender espanhol porque é mais fácil. Percebi o nome dos animais nas outras línguas. Gostaria de aprender nos filmes. O italiano é mais difícil. Gosto muito de aprender novas línguas."

MATHEO

"Gosto de ouvir a história da Honda nas outras línguas e de escolher as imagens. Apreendi 'carabinieri' em italiano. Gosto mais de aprender novas palavras em português e em espanhol porque essa mais fácil. O italiano é mais difícil. Gostaria de aprender inglês. Gostaria de saber dizer 'quando' em inglês."

CATHARINA

"Gosto mais das palavras em espanhol porque parece mais o português e nós conseguimos perceber e dizer. Gosto da palavra 'papagallo' em italiano. Gostaria de saber dizer 'coração' em espanhol e italiano."

JOANA

"Gosto da história do Zinco em italiano."

BARBARA

"Gosto de ouvir a história das três porquinhos em espanhol. O italiano é a língua mais difícil."

BEATRIZ

DIOGO

GUSTAVO

"Gosto de aprender o italiano, mas foi a língua mais difícil de aprender. Foi complicado perceber as outras línguas!"

"Gosto das línguas que aprendi. O espanhol, o francês e o italiano. Gosto de aprender as novas dos animais nas outras línguas. Perfeito o espanhol porque é mais parecido."

FRANCISCO

"O que eu gostei mais foi de decantar o refrão da música em espanhol sobre o planeta."

MARIA

portugol
difícil
fácil
aprendido
outras línguas."

"Achei mais fácil o espanhol
porque é mais parecido com
o português. A língua mais
difícil foi italiano.
Gostava de aprender mais
línguas novas de todo o mundo."

AFONSO

"Gostei muito de aprender
as línguas porque nunca tinha
aprendido estas línguas na
minha escola." I NÊS

"Gostei mais do
espanhol porque era
mais fácil."
"Gostava de aprender
coisas em inglês."
VALENTINA

Gostava de dizer "o dia está
lindo" em espanhol.
Gosto mais de aprender espanhol
porque é mais fácil. Percebi o
nome dos animais nas outras línguas.
Gostava de aprender mais francês.
O italiano é mais difícil.
Gosto muito de aprender novas línguas."

MATILDE

"Gostei quando
aprendemos as quatro
línguas e as profissões."
"Achei mais difícil o
italiano porque não
compreendia assim tantas
coisas." GUY

"Gostei mais de
aprender os nomes
dos animais em outras
línguas."

MARILINA

"Gostava de aprender o
nome dos objetos, como
carro (meios de transporte)
ou do corpo humano."

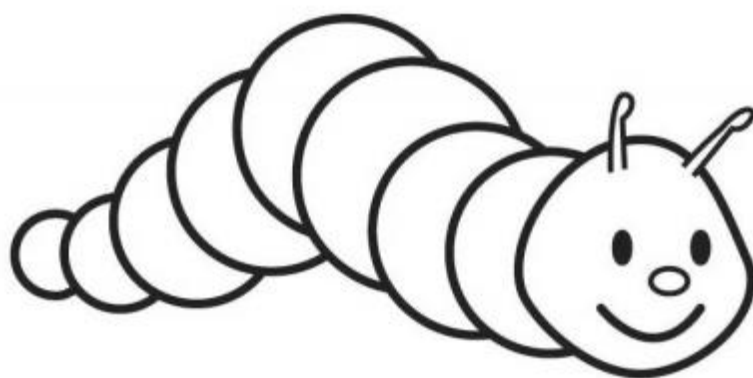
"Gostei de aprender novo
Gostei mais de aprender
porque é mais fácil.
Gostei da história
RAFAEL

Anexo XVIII –

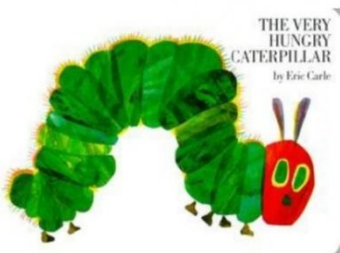


Passaportes individuais das crianças




“As aventuras da lagartinha Sânia”


0 meu passaporte





Nome: _____


<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registro:</i></p>
<p><i>Conto da história "A lagarta muito comilona"</i></p> 	
 	


<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registro:</i></p>
<p><i>Jogo sensorial</i></p> 	
 	

<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Aula de ginástica</i></p> 	
<div data-bbox="347 855 437 949"></div> <div data-bbox="552 855 647 949"></div>	


<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Alteração da disposição da sala</i></p> 	
<div data-bbox="331 1751 421 1845"></div> <div data-bbox="552 1751 647 1845"></div>	


<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registro:</i></p>
<p><i>Conto da história: "Dia de anos: O meu dia de anos é a ..."</i></p> 	
<div data-bbox="330 929 419 1021" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="550 929 646 1021" data-label="Image"> </div>	

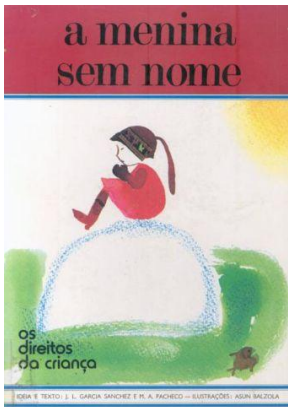

<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registro:</i></p>
<p><i>Elaboração do calendário das datas especiais</i></p> 	
<div data-bbox="327 1825 416 1917" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="560 1825 655 1917" data-label="Image"> </div>	

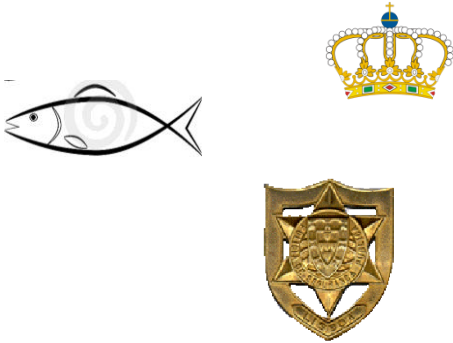

<p>Data:</p>	<p>Registo:</p>
<p><i>À descoberta do halloween</i></p> 	
<div data-bbox="327 981 418 1077" data-label="Image"></div> <div data-bbox="549 981 646 1077" data-label="Image"></div>	





<p>Data:</p>	<p>Registo:</p>
<p><i>Realização de máscaras</i></p> 	
<div data-bbox="327 1877 418 1973" data-label="Image"></div> <div data-bbox="549 1877 646 1973" data-label="Image"></div>	





<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Confeção da poção mágica</i></p> 	
<div data-bbox="327 985 416 1077"></div> <div data-bbox="550 985 647 1077"></div>	

<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Pintura dos bancos</i></p> 	
<div data-bbox="327 1881 416 1973"></div> <div data-bbox="550 1881 647 1973"></div>	

<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Conto da história: "A menina sem nome"</i></p> 	
	

<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Elaboração dos adereços para a dramatização da história</i></p> 	
	

<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Dramatização da história</i></p> 	
  	

<p><i>Data:</i></p>	<p><i>Registo:</i></p>
<p><i>Jogo tradicional do Gana:</i> <i>"Cobra gigante"</i></p> 	
  	

Data: 12.11.2012

Registo:

Contacto com novas línguas - Sessão 1







Data: 13.11.2012






Registo:





Descoberta das profissões que nos rodeiam








Data: 12 .11.2012	Registo:
<p>Tabela de registo do cumprimento das regras da sala</p> 	
	

Semana: 19-21 de novembro de 2012	Temática da semana: Animais	Registo:
<p>Animais na ponta da língua Sessão II</p> 		
		

<p>Semana: 26-28 de novembro de 2012</p>	<p>Temática da semana: Ambiente</p>	<p>Registo:</p>
<p>Ao ritmo do ambiente Sessão III</p>  		
  		

<p>Data: 27.11.2012</p>	<p>Registo:</p>
 <p>Para proteger o ambiente o lixo temos que separar!</p>	
  	

<p>Semana: 3-5 de dezembro de 2012</p>	<p>Temática da semana: "O Natal está a chegar"</p>	<p>Registo:</p>
<p>Desafios das línguas Sessão IV</p> 		
		

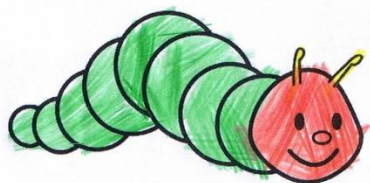
<p>Data: 04.12.2012</p>	<p>Registo:</p>
 	
	

Exemplo relativo às sessões do projeto de intervenção

I Sessão

“As aventuras da lagartinha Sânia”

O meu passaporte



Data: 12.11.2012

Contacto com novas línguas - Sessão 1



"não percebi muito bem a história do pinheiro em italiano"

Registo:

"gostei mais de aprender as palavras"

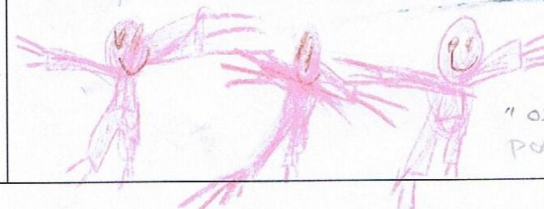
CARPENTEIRO

FALGNAME

CHARPENTIER


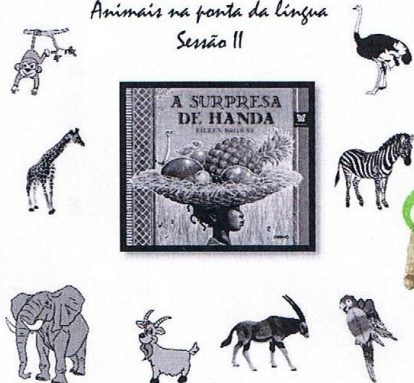
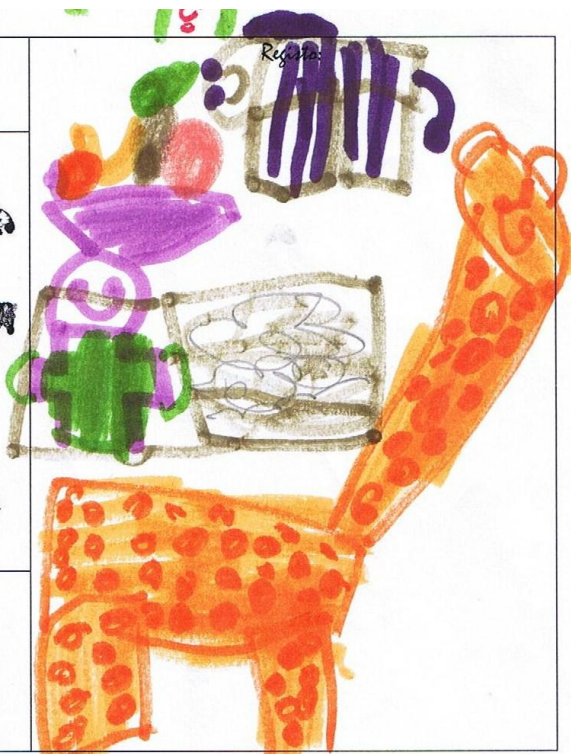



"pinheiro"







"os três pinheiros"


II Sessão

Semana: 19-21 de novembro de 2012	Temática da semana: Animais	Registro:
<p>Animais na ponta da língua Sessão II</p>  		
		

III Sessão

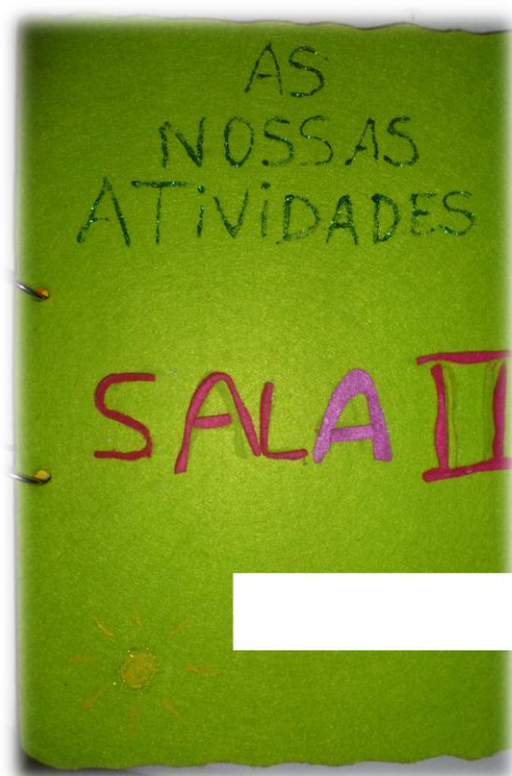
Semana: 26-28 de novembro de 2012	Temática da semana: Ambiente	Registro:
<p>Ao ritmo do ambiente Sessão III</p>  		<p>'Gostei mais da história porque tinha muitas partes que eu gostava. Recebi algumas coisas da canção porque era parecido com o português!'</p> 
		

IV Sessão

<p>Semana: 3-5 de dezembro de 2012</p>	<p>Temática da semana: "O Natal está a chegar"</p>	<p>Registo:</p>
<p>Desafios das línguas Sessão IV</p> 		
		

Anexo XIX –

Álbum fotográfico
(algumas páginas de exemplos)



... acabámos a semana com uma aula de ginástica 😊



Semana de 22
a 24 de Outubro

TEMA: Dias Especiais



Por fim, e para acabar a semana, começámos a pintar os nossos bancos da sala, para também eles ficarem especiais 😊 Esta pintura continua nas próximas semanas...

Até lá *

Semana de 29 a 31
de Outubro

TEMA: Dias Especiais -
- Halloween





Com os símbolos do Halloween jogamos ao jogo da memória, sempre com muita atenção para encontrar os pares...

... e na segunda-feira cantamos ainda os parabéns à Sora (estagiária) e



comemos o bolo que ela trouxe...



... na terça-feira preenchemos os nossos "passaportes" onde dizemos se gostamos ou não das atividades que as estagiárias nos trazem...

... este vai ser preenchido ao longo das próximas semanas...



✓ Na quarta-feira e para comemorarmos a festa do Halloween, fomos jogar ao "jogo do lenço". Começamos por fazer duas equipas e cada criança tinha um símbolo do halloween... quando chamavam um desses símbolos, as duas crianças (cada uma de cada equipa) tinham de correr e trazer o lenço para a sua equipa! Além de ter sido muito divertido, aprendemos que o mais importante é participar e não ganhar! Até para a semana*

Semana de 5 a 7 de Novembro

TEMA: A globalização: novas descobertas no mundo das línguas



Semana de 26 a 28
de Novembro

TEMA: O Ambiente



... Na
terça-feira
continuámos
a nossa
viagem
pel mundo
das línguas
...



ouvimos algumas partes da história
"A floresta está em perigo" em línguas
diferentes e tivemos que descobrir quais
eram, a partir de cores: Vermelho - Português;
verde - espanhol; Azul - francês e Roxo - italiano



... Além disso, explorámos uma canção
em espanhol: "EL Planeta hoy que salva!"
Começámos por ver o título em espanhol
e português e depois o Refrão... e aprendemos
a cantar... já da parte da tarde
separámos o lixo do nosso lanche,
separando-o nos diferentes ecopontos





... por fim e para terminar mais uma semana, fizemos um compromisso de grupo e um individual (para levar para casa) onde prometemos salvar o ambiente, começando por separar o lixo na sala e em casa!

* Até para a semana *

Semana de 3 a 5
de Dezembro

TEMA: "O Natal
está a chegar"



Jogo do dominó...



... jogo
da
memória
...

! Até para a semana!

Semana de 19 a 21
de Novembro

TEMA: Os Animais



« Comentários / Sugestões dos nossos familiares... »

Muito bom trabalho, gostei muito
continuam assim...

Até próxima mostra
Gêze (mãe do Gêze)

Gostamos muito do vosso trabalho. Continuam
com iniciativas destas. Parabéns a toda a sala.
Sandra e Flávia Cunha
(mãe da Sandra)

Gostei muito das vossas atividades
Parabéns a todos da sala Andréia Machet
(mãe da Andréia)

Muitos parabéns! Gostamos muito de termos
em que vocês trabalharam com os meninos.
Principalmente o último. Continuam
assim...

Polyana e filho (mãe do Polyana)

NÃO EXISTE MELHOR CONTINUAÇÃO DE UM
BOM TRABALHO DO QUE O SUCESSO
DE UMA CRIANÇA!!! DESEJOS DE
ENORME SUCESSO! OBRIGADO POR TUDO...

Cristina e João
(mãe da Cristina)

Ficamos muito felizes em existir pessoas como vocês
a trabalhar pela vida do nosso filho. Usamos as
todas as palavras felizes que lhe proporcionam. Desejamos
muito felicidade e muito sucesso ao futuro.
Cláudio e Jéu
(pais do Jéu)

OBRIGADA PELO EXCELENTE TRABALHO;
OBRIGADA PELA DEDICAÇÃO;
OBRIGADA PELO COMPROMISSO NAS NOSSAS CRIANÇAS;
OBRIGADA

Carla Ferreira e Carlos Araújo
Pais da Beatriz.

AS MELHORES PALAVRAS ESTÃO EM CADA FOTO GRAFIA,
NO SORRISO, NA ALEGRIA, NA PARTICIPAÇÃO, NA PARTILHA,
NA ATENÇÃO, NO EMPENHO DE CADA UM DOS NOSSOS FILHOS!!
ESSE É O MEU AGRADECIMENTO, PORQUE A FELICIDADE
DE UM PAI E DE UMA MÃE É A FELICIDADE DE UM FILHO!!
BEIJOS ENORMES E MUITA FELICIDADES DA MÃE DA INÊS (ANA)

Gostamos muito das vossas trabalhos.
Obrigada pelo educação, atenção, e o tudo resto que
dão os nossos filhos. Continuem assim.
Obrigada
Mãe da Jéssica
(OXANA SENYUK)

A felicidade dos pais é ver a alegria dos filhos e
quando até doentes eles querem ir à escola o sinal
de que se sentem felizes nesse espaço, com essas
pessoas. Seres humanos especiais que sabem dar um
beijo quando necessário mas também sabem dar
colo. Muito obrigada por tudo!
Ana Cláudia e Rui Morais
(pais da Mariana)

OBRIGADO, PELO EXCELENTE TRABALHO EFETUADO COM TODOS OS MENINOS.
CONTINUEM COM ESTE EMPENHO.

SEMELHANTE UM DETALHE CARPENTEIRO EM FRANCES É "MENUISIER".
POIS O "CHARPENTIER" É O CARPENTEIRO DAS ESTRUTURAS DOS
TELHADOS. NO CASO DO PAI DO PINOCHIO SERÁ "MENUISIER".
Jorge e Mariza Castro, pais da Valentina.

Parabéns pelo trabalho que têm vindo a realizar, desejando
que continuem assim. É ótimo ver o feedback do vosso
desempenho o empenho, pois a Nênia chega a casa sempre
ansiosa e animada para contar como foi o seu dia.

Obrigado por fazerem parte da vida das nossas crianças e
obrigado por cada sorriso que lhes proporcionam.
Graça Castro e Rui Rodrigues
(pais Maria)

O sorriso e Alegria que se vê estampado em
cada rosto de cada criança diz mais do que
qualquer palavra que se possa dizer.

Pais nós pais, só podemos dizer MUITO
OBRIGADO, tudo de bom.
Susana e Sérgio
(pais Rafael)

Depois de um trabalho deste durante várias semanas,
só tenho uma palavra a dizer, que chega por
todas as outras que ficam por dizer.
um MUITO OBRIGADO 😊
Cláudia Silva
(Mãe João Renato)

"O melhor do mundo são as crianças". É eu acrescento -
o melhor do mundo são as novas crianças. Mas ainda
destas novas crianças são excelentes profissionais que
diariamente com a sua alegria, com o seu amor, com o
seu carinho e o seu grande coração, dedicam-se a cuidar
para o crescimento das nossas crianças, pais, filhos, são
obrigados por fazerem diariamente os nossos filhos, tão
felizes.
Cláudia e Osvaldo
(pais Jéssica)

- Parabéns pelo trabalho realizado com os seus "meus pequenos".
- Obrigado por fazerem parte da vida das nossas crianças que
nos tornam melhores, por serem melhores, por serem
o melhor, por os tornarem melhores.
- Melhores crianças, mais amigos, mais humildes,
mais humanos.

Fabrizio e Catarina
(pais Bruno)

É bom ter o feedback do que se passa no seu
com o novo filho através do imagear.
É uma ideia original e bem conseguida, que mostra
que um pouco se pode fazer muito.
É interessante ver o entusiasmo com que o "líder"
não se repete, mas de dia em dia, bem passado!
Um trabalho
fina e tá, Antónia
(pais João)

Estamos felizes ver as nossas crianças crescerem
em boas mãos. Muito felicidade para todos.
Márcia e Valente
(pais Marco)

Aqueles que quando deviam ser simplesmente
educadores, auxiliares e estagiários, foram mentes,
transmitindo-lhe os seus conhecimentos e experiências, que
quando deviam ser mentes foram amigos e em sua
amizade o compreenderam e incentivaram a seguir o
melhor caminho, expresso o meu maior agradecimento e
profundo respeito, que serão sempre poucos diante do
muito que foi oferecido ao meu filho (Carinho, amigo, valente...)
Vós sois um grande aliado contínuo. Muito obrigado
Berta e Carlos
(pais Alexandre)

Anexo XX –

Reflexões pessoais sobre a prática
pedagógica

Reflexão semanal 29 - 31 Outubro

Já na segunda semana de intervenção diária individual, e refletindo de uma forma geral sobre um aspeto importante que se foi evidenciando ao longo da mesma, torna-se necessário da nossa parte insistir e relembrar diariamente as regras da sala, decididas e trabalhadas com e pelas crianças, uma vez que estas, no seu dia-a-dia, as vão “esquecendo”. Neste sentido, apresento um exemplo concreto: quando estamos em grande grupo na manta, as crianças com vontade de falar e partilhar ideias, com a ansiedade se sentem, começam de imediato a pronunciar-se, não respeitando a regra número um, em que têm que colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez, dando também oportunidade a outras crianças de participarem. Sobre este assunto, importa ainda frisar, que o cumprimento destas regras e a sua constante recapitulação, ajudam na gestão e controlo das crianças, dificuldade sentida por nós, estagiárias, nas primeiras semanas.

Relativamente às planificações e às atividades pensadas, na segunda-feira quando abordamos o aparecimento da época festiva vivida (Halloween) e apresentámos um mapa, de forma a que as crianças conseguissem ter a noção onde ficam os E.U.A em comparação com o seu país (Portugal), e já durante este momento, acho que poderíamos ter rentabilizado este recurso e explorar mais o que o mapa envolvia, como por exemplo, as cores que diferenciam os continentes, países e oceanos.

Na terça-feira de manhã, esta não correu como planeado, uma vez que da parte da manhã (a seguir ao lanche) e de forma a reunirmos com as professoras cooperantes para refletir sobre determinados aspetos, as crianças foram brincar para o espaço exterior, não restando depois tempo necessário para a elaboração das máscaras. Além disso, e tendo os passaportes para preencher, achámos que estes seriam uma tarefa prioritária, podendo voltar a planificar, para posteriores atividades, a elaboração de máscaras, tendo em conta o seu objetivo. Os passaportes são umas fichas individuais, que servem para as crianças fazerem uma avaliação das atividades que vamos desenvolvendo com elas, dando-nos assim um feedback da sua parte. Na parte da tarde e quanto à confeção dos brigadeiros, esta correu bastante bem, no entanto, e depois de refletirmos em conjunto, poderíamos ter levado também o registo escrito da receita, explorando-o com as crianças. Apesar disso, e durante a confeção dos mesmos, fomos sempre dialogando sobre os vários ingredientes usados e a forma como fomos

elaborando a receita, dando oportunidade às crianças de serem elas a colocar “a mão na massa”.

Por fim, e já na quarta-feira, quanto ao jogo selecionado, podemos perceber que este funcionou muito bem, sendo uma ótima estratégia a adotar com outras temáticas, pois as crianças demonstraram motivação e interesse na realização do mesmo, mostrando boa capacidade de memória ao decorar, cada um, o seu símbolo do Halloween. Além disso, foi um jogo que também desenvolveu o espírito de equipa e entreajuda entre as crianças, proporcionando a vitória e a derrota, situação que as crianças também tiveram que saber gerir, não esquecendo que o mais importante é participar.

Reflexão semanal 5 - 7 Novembro

Após mais uma semana de intervenção, esta levantou-nos a uma situação mais particular no que toca ao assunto trabalhado com as crianças durante a mesma. Esta semana trabalhámos o tema da globalização de forma a contextualizar o Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas”, que virá a ser desenvolvido no âmbito de SIE A2, e para tal começámos por apresentar às crianças uma fotografia de uma menina real, retirada da internet, cuja identidade foi inventada por nós. Esta fotografia chegou junto com uma carta de apresentação, onde esta referia também que era amiga da lagartinha Sânia, mascote da sala e que iria mandar todas as semanas uma nova história para as crianças daquela sala. Assim, e tendo o imaginário um forte vínculo com as crianças, todo o grupo reagiu muito bem à novidade, ficando curioso por manter um novo contato com a menina, chamada Handa. No entanto, e já da parte da tarde em momento de diálogo em grande grupo, quando voltámos a referir que foi a Handa que falou com a lagartinha e nos mandou a história, fomos confrontadas com a inquietação de uma criança da sala, questionando a verdadeira existência da Handa, em particular relativamente ao seu nome verdadeiro e ao fato de comunicar mesmo com a nossa lagartinha, visto que esta é um boneco (“Mas ela tem mesmo esse nome? E como é que ela fala com a lagartinha se ela é um boneco e não a ouve?”). Perante isto, e sendo uma situação inesperada da nossa parte, ficámos um pouco sem saber o que responder, levando-nos a direcionar a nossa resposta para a verdade. No entanto, e reparando na

nossa “inquietação”, a educadora interveio e defendeu a ideia do imaginário, reforçando que existe realmente um contato entre a menina e a lagartinha. Apesar de na altura nos ter ajudado, e tratando-se de uma criança bastante desenvolvida e que distingue muito bem a realidade da fantasia, não sabemos se este seria realmente o melhor caminho. Perante isto, e de modo a construirmos novas aprendizagens, iremos investigar bibliografia que nos refira qual a melhor forma de agir perante tais situações. No entanto, e refletindo sobre a ação, relativamente a esta situação em particular, pensamos que se tivéssemos levado uma gravação áudio de uma menina a ler a carta, fazendo-se passar pela Handa, talvez esta criança não questionasse tanto a sua real existência.

Relativamente às planificações e às atividades pensadas, na segunda-feira quando contámos a história “A menina sem nome”, não tínhamos planificado qualquer momento de pré-leitura. No entanto, na hora em que a apresentámos, explorámos o título e as ilustrações do livro, questionando as crianças sobre o que achavam que a história abordava. Assim, e sendo um título pouco comum, as crianças tiveram oportunidade de prever hipóteses, antecipar acontecimentos, partilhar opiniões com base nas suas próprias experiências de vida, tendo depois também a possibilidade de confrontar as ideias prévias apresentadas com a verdadeira história apresentada, no final do seu conto. Foi sem dúvida um momento que enriqueceu a nossa ação e o desenvolvimento da atividade planeada.

Já da parte da tarde e relativamente à elaboração dos adereços para a dramatização da história, esta estava planificada ser realizada em pares, em que cada par ficava responsável pela elaboração de um adereço em específico. Contudo, as crianças não estão muito habituadas a trabalhar com este tipo de expressão plástica e, por isso mesmo, ficaram extremamente excitadas e agitadas com a enorme variedade de recursos disponíveis. Tal comportamento foi por nós bastante apreciado, pois demonstrou o entusiasmo e vontade de realizar a atividade, no entanto, fez-nos refletir na ação e modificar a organização dos grupos, de forma a facilitar o trabalho e um apoio mais individualizado. Assim, centrámo-nos apenas num grupo mais restrito de crianças, enquanto o resto do grupo brincava livremente pela sala. À medida que o grupo de trabalho ia acabando os adereços que ficaram de realizar, o grupo de crianças trocava, para que todas pudessem elaborar um adereço.

Quanto às atividades planificadas para terça-feira, podemos começar por referir o bom resultado da dramatização da história, pois sendo esta uma proposta que nunca tínhamos planificado, estando um pouco reticentes, foi uma das atividades que mais cativou as crianças. Além disso, torna-se também importante frisar a rentabilização dos adereços elaborados para a mesma, ficando na sala, ao dispor das crianças para o seu dia-a-dia ou próximas atividades.

Relativamente à música do Gana, enviada também pela menina Handa, já referida no início da minha reflexão, esta foi também uma boa estratégia para falar sobre a importância de aprender novas línguas, uma vez que as próprias crianças, à medida que iam ouvindo, se apercebiam que esta estava noutra língua e que era complicado perceber o seu significado.

Ainda na terça-feira e refletindo sobre o desenho que mandámos fazer, com o objetivo de as crianças ilustrarem a partir deste a importância de aprender novas línguas, após a ação, chegámos à conclusão que acabámos por pedir um desenho muito geral e que devíamos ter sido mais concretas. Para isso, poderíamos ter, por exemplo, dividido as crianças em dois grupos distintos, tendo um dos grupos que desenhar sobre quando vamos de férias para outros países e por isso se torna importante aprender novas línguas, e outro grupo sobre quando recebemos pessoas estrangeiras no nosso próprio país, que falam outras línguas, sendo também importante aprender novas línguas para uma possível comunicação.

Por fim, e já na quarta-feira, quanto ao jogo planificado, acabámos por não o realizar devido às condições climáticas, pois era um jogo para se realizar no espaço exterior. Perante tal situação, e não tendo outro jogo planificado como uma segunda estratégia, refletimos sobre a importância de planificarmos estratégias alternativas, caso acontecimentos deste tipo se voltem a repetir. No entanto, tínhamos o preenchimento do passaporte por realizar, aproveitando esse recurso. Este não estava planificado, o que também nos fez pensar na importância de planificar sempre um momento para o preenchimento do mesmo, semana após semana.

Reflexão semanal 12 - 14 Novembro

No início desta semana, começámos por desenvolver a primeira sessão relativa ao Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas”, no âmbito de SIE A2, intitulada por “As primeiras descobertas”. Relativamente às atividades desenvolvidas, e após uma reflexão sobre a ação, concluímos que muitos são os aspetos a melhorar.

Neste sentido, e como tínhamos bastantes atividades planificadas, começámos por iniciar a sessão falando com as crianças sobre o projeto, sabendo elas já do que se tratava. No entanto, falhámos no sentido de não apresentar logo o título do mesmo, planeando falar deste mais tarde. Relativamente ao conto da história “O Pinóquio” em italiano, sendo uma história já conhecida pelas crianças, estas acabaram por ir ao encontro das nossas questões pelos seus conhecimentos prévios e não tanto pela compreensão ou não do que ouviram. Além disso, e sendo o primeiro contacto com outra língua através de histórias no âmbito deste projeto, concluímos também que esta se mostrou um pouco longa, levando a uma fácil e rápida dispersão das crianças ao longo do seu conto. Contudo, este conhecimento prévio por parte das crianças tornou-se por outro lado benéfico, no sentido que estas atribuíram sentido e significado à história ouvida, ativando os seus conhecimentos e contribuindo também para aprendizagens mais significativas.

Sendo também uma temática nova para nós próprias e tentando ir sempre ao encontro das intervenções das crianças, sendo estas imprevisíveis e por isso mesmo impossíveis de planificar, sentimo-nos um pouco perdidas nas questões a colocar. Neste sentido, e sendo a atividade também mais ligada ao diálogo e partilha de opiniões, sobre o que vão ouvindo, sentindo e aprendendo, as crianças ficaram muito tempo sentadas na manta, acabando assim dispersar, o que nos levou a refletir em planificar atividades mais dinâmicas e momentos de brincar livre, gerindo melhor o tempo e a gestão do grupo.

Ainda relativamente ao diálogo em torno da história e da compreensão de novas palavras em italiano, à medida que as crianças iam enunciando as mesmas, deveríamos ter passado novamente o excerto onde estas se encontravam para confrontar as ideias das mesmas.

Quanto à audição do pequeno excerto da história “Os três porquinhos” em espanhol, este revelou-se, sem dúvida, uma boa estratégia, visto ser uma língua mais parecida com a nossa e sendo assim mais fácil de compreensão por parte das crianças. Além de não saberem de que história se tratava, conseguiram rapidamente identificar palavras soltas e perceber que parte não pertencia à história do Pinóquio.

Já na última atividade desta sessão, estando esta relacionada com a palavra carpinteiro nas diferentes línguas, o facto de termos levado as mesmas também em suporte escrito e de termos assim associado a grafia ao som, mostrou-se também uma boa estratégia, pois as crianças apoiaram-se nesses suportes escritos, facilitando a identificação e o reconhecimento das diferentes línguas, fazendo sempre a constante comparação com o português.

Numa fase posterior, colocámos no placar da sala o título do projeto, assim como as palavras exploradas nas diferentes línguas (carpinteiro). Além disso, fizemos ainda um código de cores para facilitar a identificação das línguas por parte das crianças, uma vez que estas ainda não sabem ler fluentemente. Nesta lógica, colocámos também no placar, ao lado das palavras, um cartaz com o nome de cada língua, estando esta associada a uma cor (português – vermelho; espanhol – verde; francês – azul e italiano – roxo). Esta cor está por sua vez à frente da palavra carpinteiro nas diferentes línguas. Assim, quando a criança olha para a palavra “carpintero” e vê a cor verde, já sabe que esta está escrita em espanhol.

Apesar de ser um novo contacto, com novas descobertas, trazendo por isso algumas dificuldades, resta-me frisar o contínuo entusiasmo revelado por parte das crianças em contactar com novas línguas, sendo este motivador para a continuação do nosso trabalho.

Relativamente às restantes atividades pensadas, importa refletir sobre a tabela de registo do cumprimento das regras da sala, apresentada por nós. Sendo esta uma novidade para as crianças, tornou-se uma estratégia positiva e de resultados imediatos. Logo após o primeiro preenchimento, as crianças tomaram consciência do valor positivo ou negativo da avaliação atribuída, melhorando o seu comportamento. Além disso, sendo uma tabela simples, objetiva, e de fácil acesso às crianças, estas sentiram-se motivadas a preenchê-la, falando sobre ela durante todo o dia.

No que diz respeito aos trabalhos realizados em torno do tema das profissões, importa refletir sobre estratégias alternativas necessárias para duas crianças com mais dificuldades e que têm um nível de desenvolvimento mais condicionado. Apesar de estarem sempre inseridas nas atividades de igual forma, existem certos momentos que devem ser repensados e direcionados para um apoio mais individualizado. Assim, e relativamente aos desenhos sobre as profissões, em que cada criança teve que ilustrar a profissão que pretendia vir a desenvolver no futuro, seria mais adequado apresentar uma folha com várias imagens de diversas profissões, sendo estas exploradas com elas, tendo as crianças que pintar posteriormente a profissão de que gostavam mais. Desta forma, o objetivo da atividade seria o mesmo, sendo apenas realizado de forma diferente.

Por fim, e de uma forma geral, os jogos realizados (jogo do dominó, jogo da mímica e jogo da memória) em torno do tema das profissões mostraram-se de novo uma boa estratégia, sendo do agrado das crianças. Estes tornam-se em momentos mais descontraídos, mas de constantes aprendizagens.

Reflexão semanal 19 - 21 Novembro

No início desta semana, começámos por desenvolver a segunda sessão relativa ao Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas”, no âmbito de SIE A2, intitulada por “Os animais na ponta da língua”.

Assim, e relativamente a esta sessão, acabámos por concluir que, na atividade da audição dos excertos da história em diferentes línguas para que as crianças conseguissem identificar qual a imagem que ilustrava cada um deles, se evidenciou um pouco exigente para as crianças em questão. Desta forma, importa refletir sobre estratégias alternativas para que a atividade tivesse corrido um pouco melhor, ajudando as próprias crianças nas suas descobertas e dificuldades. Neste sentido, um dos primeiros aspetos em que refletimos foi o tamanho dos grupos de trabalho, uma vez que poderíamos ter rentabilizado os recursos humanos da sala (quatro adultos) e, assim, ter feito quatro grupos mais pequenos. Talvez, assim, com grupos mais pequenos, se tornasse mais fácil gerir todo o trabalho desenvolvido, usufruindo, por sua vez, de

aprendizagens mais significativas. Além disto, e depois de um momento de reflexão, concluímos também que deveríamos ter orientado um pouco mais as crianças, dando-lhes orientações concretas e pistas sobre a audição que iriam ouvir, implicando-as ainda mais na atividade. Também deveríamos ter passado os excertos mais do que uma vez antes de as crianças escolherem a imagem correspondente, repetindo depois os mesmos para que pudessem confrontar e verificar palavras e expressões ouvidas. Já no final, devíamos ter colocado duas imagens na mesa para que as crianças fizessem na mesma a escolha e não fossem pela que sobrou. Relativamente ao último excerto ouvido, este também não deveria ter sido em italiano, pois como já só tinham uma imagem, as crianças acabaram por não tomar a devida atenção necessária para fazer a correspondência certa.

Na verdade, nada nos garante que estas fossem as alternativas mais corretas, uma vez, que para as verificar, teríamos que voltar à ação, para de novo refletir sobre as mesmas, podendo inclusive, chegar as conclusões que ainda mais havia a fazer.

Por outro lado, também importa refletir sobre os aspetos que se revelaram mais positivos, tomando-os como exemplo para futuras intervenções. Assim, a exploração feita em torno do título da história, do tema abordado na mesma e do nome do autor, assim como o diálogo em torno da sessão anterior, mostraram-se uma boa forma de alargar o campo lexical das crianças. Além disto, a imagem apresentada de uma escola da comunidade do Gana, local onde mora a menina Handa, trouxe para dentro da sala uma realidade desconhecida para as crianças, enriquecendo também a sua cultura e confrontando-as com outras realidades.

Quanto à última atividade realizada na sessão, que consistiu na identificação dos nomes dos animais em diferentes línguas, tendo que rodear os mesmos numa ficha de trabalho, esta correu melhor do que a atividade relativa aos excertos. Além de ser uma atividade individualizada, mais curta, e de permitir uma maior concentração, esta foi melhor orientada, onde explicámos, passo a passo, o que as crianças teriam de fazer, ajudando-as assim na realização da mesma. No momento em que estávamos a explicar a atividade, surgiu a ideia de rodear os animais ouvidos, usando uma cor diferente para cada etapa da atividade. Assim, na primeira audição as crianças tinham que rodear os animais que ouviam com a cor azul, na segunda audição com a cor vermelha, e assim sucessivamente. Esta estratégia da utilização de uma cor diferente em cada etapa da

atividade não estava previamente planificada. No entanto, revelou-se uma mais-valia, quer para as crianças, quer para nós, pois as cores ajudaram a diferenciar as suas escolhas. No entanto, e em termos visuais, poderíamos ter separado as diferentes etapas com umas linhas (ou em tabela), e não só com a numeração, para que as crianças não se confundissem tanto.

Relativamente às restantes atividades pensadas em torno da temática dos animais, o facto de termos levado alguns animais verdadeiros para dentro da sala, proporcionando um contacto com os mesmos, foi sem dúvida um aspeto a valorizar. Não fazendo parte das suas rotinas, as crianças manifestaram muito entusiasmo quando se confrontaram com os mesmos, implicando-as ainda mais na atividade a ser realizada. Esta evidenciou claramente a alegria das crianças na procura dos diferentes animais, reais e materializados, escondidos pela sala, complementando-se depois com as aprendizagens alcançadas, na fase seguinte da atividade, onde as crianças tinham que categorizar o animal que encontravam e colocá-lo no sítio correto (animal selvagem, animal doméstico ou animal da quinta).

Tal motivação e interesse demonstrado pelas crianças em ter animais verdadeiros na sua sala, em especial dos pássaros (periquitos), levou a que alguns familiares se mobilizassem, trazendo logo na quarta-feira desta mesma semana dois pássaros novos para as crianças, sendo os novos membros da sala II.

Importa ainda refletir sobre a tabela de registo do cumprimento das regras da sala, apresentada por nós na semana passada, uma vez que numa fase inicial refletimos bastante nas implicações imediatas no comportamento das crianças, frisando apenas os momentos em que estas não cumpriam as regras da sala. Confrontadas com esta realidade, fomos percebendo que também se torna essencial aplaudir as crianças quando estas têm um comportamento exemplar, evidenciando o contentamento da nossa parte e a marcação do mesmo na tabela acima referida, colocando, neste caso, os “smiles” verdes.

Por fim, acho importante refletir sobre as imensas atividades propostas por nós, semana após semana, pois somos diariamente confrontadas com o curto tempo da nossa intervenção. Assim, e querendo aproveitar todos os momentos para a realização de aprendizagens, acabámos por planificar bastantes atividades, o que acaba por se tornar

muito cansativo para as próprias crianças. Neste sentido, iremos ter este aspeto em atenção, de forma a planificar e gerir melhor o tempo da nossa ação.

Reflexão semanal 26 - 28 Novembro

Relativamente às atividades pensadas em torno da temática do ambiente, desenvolvidas esta semana, e especificamente à exploração do título da história “A floresta está em perigo”, trabalhando comportamentos emergentes da leitura, refletimos que este poderia ser realizado de uma forma diferente e mais significativa para as crianças. Isto quer dizer que, em vez de explorarmos com elas, letra a letra, formando assim as sílabas e posteriormente as palavras, poderíamos ter rentabilizado os próprios nomes das crianças, fazendo comparações entre estes e as palavras do título, quando possível. Assim, e por exemplo na palavra “perigo”, poderíamos ter questionado as crianças se existe algum nome de alguma delas que comece pelas mesmas letras (“Pê”) vendo depois como poderiam ler, em vez de as questionarmos qual é a primeira letra da palavra “perigo” (“p”) e a segunda (“e”), então, um “p” e um “e”, lê-se “pe”.

Já na exploração do vídeo que apresentámos às crianças, depois da ação, concluímos que de facto este poderia ter sido melhor explorado, na medida que era um pouco extenso e transmitia muita informação. Como já tínhamos contado a história antes, poderíamos inclusive optar por nem sequer mostrar o vídeo escolhido. No entanto, este acabava por complementar a história anteriormente escutada e, nesse caso, deveríamos ter feito uma exploração mais exaustiva do mesmo, explorando parte a parte, optando mesmo por ir parando o vídeo e conversando com as crianças sobre o que acabaram de ver, tentando sempre relacionar os assuntos inerentes ao mesmo e nunca esquecendo qual a sua verdadeira finalidade.

Além disso, e para nosso auxílio, deveríamos também ter feito uma pesquisa teórica sobre como explorar um videograma com as crianças. Tal facto não aconteceu, pois nós próprias desconhecíamos que tal informação existia, sendo chamadas atenção do mesmo quando refletimos em conjunto com a orientadora.

Importa ainda referir que, apesar de planificarmos e termos muito bem presente o que vamos realizar com as crianças, torna-se crucial pensar em questões muito específicas para orientar melhor a nossa intervenção, ajudando-nos do desenvolvimento da mesma.

Durante as atividades que fomos desenvolvendo em torno da temática da semana, fomos também confrontadas com uma questão de uma criança, sobre o que realmente era o ambiente, na medida em que fomos falando sobre o cuidado que devíamos ter com o nosso ambiente, não deitando lixo para o chão, poupando água e eletricidade... Esta alertou-nos para o facto de muitas vezes utilizarmos expressões do nosso quotidiano, que para nós estão bem claras, esquecendo-nos que muitas vezes estas necessitam de ser bem esmiuçadas com as crianças. Além disto, concluímos também que os recursos (garrafa de plástico e caixa de cereais, ambos vazios) que levávamos quando falámos da política dos 5 Rs tornaram-se sem dúvida uma boa estratégia, pois exemplificámos com estes o que todos nós podemos fazer, sendo assim um momento de aprendizagem mais significativo para as crianças, ficando também bem claro para elas a diferença entre separação do lixo e reciclar.

Quanto ao Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas”, no âmbito de SIE A2, esta semana desenvolvemos a terceira sessão, intitulada por “Ao ritmo do Ambiente” na terça-feira.

Assim, e relativamente ao recurso usado para a reprodução áudio dos excertos da história nas diferentes línguas, com o objetivo de as crianças identificarem o momento em que mudava de língua, este acabou por dificultar um pouco esta discriminação auditiva, pois o som transmitido era “fechado” e sem entoação. Desta forma, importa referir que na nossa opinião, se fosse uma pessoa a ler, provavelmente as crianças teriam percebido melhor esta alteração. No entanto, não conseguimos ninguém que dominasse as línguas fluentemente para realizar tal leitura, tendo mesmo que nos restringir ao recurso usado.

Relativamente à atividade da identificação da língua ouvida, usando para isso uma ficha de trabalho individual com o código de cores, importa refletir que realmente é um grupo de crianças muito grande para trabalhar um tema relacionado com as línguas, sendo necessário um acompanhamento mais individualizado. Durante esta exploração, fomos tentando sempre alertar as crianças para o que iam ouvir. No entanto, foi-se

evidenciando ao longo da mesma apenas a participação das crianças que estavam verdadeiramente interessadas, acabando por se tornar um momento complicado de gerir.

Quanto à última atividade realizada na sessão, que consistiu na exploração de uma canção em espanhol “El planeta hay que salvar”, esta deveria ter sido realizada na terça-feira. No entanto, surgiram problemas externos a nós, tendo esta que ficar assim adiada para quarta-feira. Assim o jogo planificado para quarta-feira também acabou por não ser realizado, dando então lugar à atividade em torno da canção. Quanto a esta, e tendo já em atenção reflexões anteriores quanto à exploração de histórias e/ou excertos em outras línguas, concluímos que conseguimos implicar mais as crianças na exploração da canção. Em primeiro lugar começámos por explorar o título em espanhol, apresentando depois em português e suporte escrito, onde desde início questionámos as crianças para possíveis hipóteses do que falaria a canção segundo o título explorado anteriormente. Seguidamente fomos fazendo uma exploração mais pormenorizada da mesma, proporcionando um constante confronto de ideias.

Reflexão semanal 3 - 5 Dezembro

No início desta semana, começámos por desenvolver a quarta e última sessão relativa ao Projeto “A viagem da Lagartinha pelas línguas”, no âmbito de SIE A2, intitulada por “Desafios das línguas”.

Assim, e relativamente a esta sessão, esta acabou por responder às nossas expectativas. Na verdade, a organização dos quatro grupos, rentabilizando os recursos humanos existentes na sala, ajudou bastante, dando-nos a possibilidade de nos centrarmos apenas no grupo que estava a desenvolver as atividades relacionadas com as línguas, sendo mais fácil a recolha de dados para uma posterior análise.

Quanto aos dois primeiros desafios, e uma vez que já tinham sido realizados em sessões anteriores, estes não levantaram grandes dificuldades para as crianças, ao contrário dos últimos que eram desconhecidos e um pouco mais exigentes. Importa ainda realçar a estratégia que usámos ao passarmos de um desafio para o outro,

relembrando a temática de cada semana e as atividades desenvolvidas em torno da mesma, atribuindo assim mais significado ao desafio a ser realizado. O interesse, a motivação e a vontade de experimentar e realizar o desafio demonstrados pelas crianças foi outro aspeto a valorizar desta sessão.

No entanto, e ao refletirmos num momento posterior à ação, concluímos também que no desafio relacionado com o ambiente, onde explorámos as diferenças e semelhanças entre as mesmas palavras escritas nas diferentes línguas, após as crianças as terem agrupado segundo este critério, poderíamos ter introduzido a existência da família de línguas, demonstrando que existem mesmo línguas mais semelhantes devido ao facto de pertencerem à mesma família de línguas. Além disso, e já no último desafio, onde as crianças tinham que tentar traduzir a frase escutada em francês, esta deveria ter sido também apresentada em suporte escrito, de forma a auxiliar as crianças na sua tradução, complementando assim o oral.

Quanto às restantes atividades realizadas durante a semana, concluímos que apesar de as crianças terem gostado muito do conto apresentado sobre o pinheiro de natal e dos recursos usados, este tornou-se demasiado curto, fazendo-nos assim refletir que poderíamos ter escolhido outro conto. Além disso, na quarta-feira não foi possível ir aos Correios levar a carta que escrevemos ao Pai Natal, por motivos meteorológicos, ficando esta atividade por realizar durante a semana com a educadora. Assim, e durante a manhã de quarta-feira continuámos com as decorações de natal.

Anexo XXI –

Legenda dos episódios selecionados para
análise

Legenda dos episódios selecionados para análise

Notação utilizada	Dados situacionais/ comportamentos verbais
C1	Criança 1 a falar
C2	Criança 2 a falar
C3	Criança 3 a falar
C4	Criança 4 a falar
C5	Criança 5 a falar
C6	Criança 6 a falar
C7	Criança 7 a falar
CC	Todas as crianças
Ee1	Educadora estagiária Cláudia Rosa
Ee2	Educadora estagiária Sara Neves
EE	Educadoras estagiárias
/	Pausa breve